



Universidade de Aveiro

2014

Departamento de Educação

**SUSANA CATARINA
LOPES FERNANDES**

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, EMERGÊNCIA DA
ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



**SUSANA CATARINA
LOPES FERNANDES**

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, EMERGÊNCIA DA
ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela de Castro Correia Portugal
professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
professora associada da Universidade de Aveiro (orientadora)

Prof. Doutora Maria Teresa Bejarano Franco
professora contratada, Facultad de Educación, Ciudad Real, Universidad Castilla
La Mancha, Espanha

Agradecimentos

Agradeço a uma pessoa muito especial, ao meu sobrinho Bernardo por me ter oferecido numa vez, um postal com um pensamento de São Francisco de Assis em que dizia: “Começa por fazer o que é necessário, depois o que é possível, e de repente estarás a fazer o impossível!”. Nem eu imaginava como esta frase se iria refletir nesta fase da minha vida! Quantas vezes eu a li para ganhar força! Por isso te agradeço meu sobrinho.

À minha mãe pelas palavras, pelo apoio e pela paciência, sem ela não teria sido possível chegar até aqui.

À minha díade, Joana Martins, pois sem ela este caminho não tinha sido realizado da mesma forma. Obrigada pela tua Amizade, boa disposição nas “diretas” que fazíamos e, sobretudo, pela força e empenho neste nosso projeto.

Às colegas de grupo e a algumas amigas que encontrei ao longo do curso, especialmente à Paula Castro que sempre me apoiou.

À professora Ana Isabel Andrade pelo apoio incondicional e por toda a tranquilidade transmitida ao longo deste percurso.

À professora Marlene Miguéis pelo apoio reflexivo que tanto nos propunha e pelo sorriso reconfortante!

À educadora Laura Abade pela amizade, confiança depositada e “liberdade” oferecida, à assistente Sónia Bichão pela alegria e simpatia e ao grupo de crianças pela sua diferença que nos possibilitou uma troca de experiências muito gratificante.

Ao professor Abdel, à Vera Marques e à Yui Tanokura pela disponibilidade e colaboração no projeto com a tradução de algumas palavras para os sistemas de escrita árabe e japonês.

A todos aqueles que cruzaram no meu caminho e que contribuíram de diferentes formas para que este projeto na minha vida se tornasse possível!

Obrigado por tudo!

palavras-chave

Sistemas de escrita, sistema alfabético, emergência da escrita, diversidade linguística.

Resumo

O presente Relatório tem como objetivo principal compreender de que forma atividades ligadas à diversidade linguística, através dos gestos de escrita em diferentes sistemas, favorecem a compreensão do princípio alfabético, em crianças em idade pré-escolar.

Para tal desenvolveu-se um projeto de intervenção didática, com a duração de 6 sessões, implementado com um grupo de crianças de jardim-de-infância. Através das atividades desenvolvidas, onde se incluiu a diversidade linguística foram desenvolvidas competências ao nível da consciência linguística e da consciência fonológica.

Trata este relatório de um estudo tipo investigação-ação, sendo que os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação participante, a video e a audiogravação, fotografias, grelhas de registo e desenhos. Os dados foram analisados por categorias e subcategorias adequadas aos objetivos pretendidos, tendo sido as principais categorias, a implicação e a descoberta da relação oral e escrita.

Os resultados obtidos permitem concluir que atividades de sensibilização à diversidade linguística, orientadas para a manipulação de diferentes sistemas de escrita contribuem para o desenvolvimento da compreensão do princípio alfabético e para a valorização da diversidade em contextos educativos.

keywords

Writing systems, alphabetic system, emergence of writing, linguistic diversity.

abstract

This report aims to understand how activities related to linguistic diversity, through gestures in different writing systems, favor the understanding of the alphabetic principle, in children of preschool age.

To this end it has developed a draft didactic intervention, lasting 6 sessions, implemented with a group of children garden for children. Through the activities developed, which covered linguistic diversity skills in the language awareness and phonological awareness were developed.

Comes this report of a study type action inquiry, and the methods and tools used for data collection were participant observation, video and audiogravação, photographs, drawings and register grilles. Data were analyzed by categories and subcategories appropriate to the intended objectives, and were the main categories, the implication and the discovery of the relationship between oral and written.

The results indicate that awareness of linguistic diversity activities, geared for handling different writing systems contribute to the development of understanding of the alphabetic principle and valuing diversity in educational contexts.

Índice	
Lista de abreviaturas	9
Índice de imagens	10
Índice de quadros	10
Índice de gráficos e esquemas	11
Índice de anexos	11
Introdução	13
Capítulo 1 – Os sistemas de escrita e a emergência da escrita	17
Introdução	17
1.1. Breve viagem pelos sistemas de escrita	19
1.2. O sistema alfabético	28
1.3. A emergência da escrita e pré-literacia	32
Capítulo 2 – A diversidade linguística na educação de infância	43
Introdução	43
2.1. A sensibilização à diversidade linguística e as suas finalidades	44
2.2. Um currículo de diversidade e inclusão	47
2.3. Educação para a diversidade no pré-escolar	51
2.4. Enquadramento curricular	53
Capítulo 3 – A metodologia e a apresentação do projeto de intervenção	63
Introdução	63
3.1. A investigação-ação	64
3.2. A questão de investigação	67
3.3. O projeto de intervenção	68
3.3.1. Caracterização geral do jardim-de-infância	68
3.3.2. Caracterização geral do grupo de crianças	69
3.3.2.1. Caracterização individual das crianças	71

3.3.2.2. Caraterização do grupo de participantes no estudo	76
3.3.3. Planificação e descrição do desenvolvimento das sessões do projeto	77
Capítulo 4 – Apresentação das categorias de análise e interpretação dos dados	89
Introdução	89
4.1. Descrição dos instrumentos de recolha de dados	90
4.2. Definição das categorias e subcategorias de análise	92
4.3. Análise dos dados e discussão dos resultados	96
Conclusão final	157
Referências bibliográficas	163
Anexos	171

Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças em Educação Pré-Escolar

SIE – Seminário de Investigação Educacional

Índice de imagens

Imagem 1 - Manuscrito do Mar Morto	22
Imagem 2 – Mapa da Mesopotâmia	23
Imagem 3 – A escrita cuneiforme	26
Imagem 4 – A escrita hieroglífica	27
Imagem 5 – Caracteres chineses	27
Imagem 6 – O comércio e a escrita entre os fenícios	30
Imagem 7 – Alfabeto fenício	30
Imagem 8 – Alfabeto grego	31
Imagem 9 – Letras do abecedário	79
Imagem 10 – Palavras em português e inglês	80
Imagem 11 – Arco com os três sistemas de escrita	81
Imagem 12 – Ordenação dos três sistemas de escrita	81
Imagem 13 – “Ilhas” dos três sistemas de escrita	82
Imagem 14 – Exploração dos cartões	82
Imagem 15 – Exploração da “ilha árabe”	83
Imagem 16 – Aluna japonesa a escrever alguns caracteres	84
Imagem 17 – Criança a reproduzir letras em árabe	84
Imagem 18 – Nome de uma criança escrito em japonês	85
Imagem 19 – Criança a jogar ao dominó	86
Imagem 20 – Desenho da “atividade que gostei mais”	86

Índice de quadros

Quadro 1 – Apresentação geral das sessões do projeto	78
Quadro 2 – Apresentação dos dados recolhidos durante as sessões do projeto	92
Quadro 3A – Apresentação dos dados da 1ª sessão – categoria implicação	97
Quadro 3B – Apresentação dos dados da 1ª sessão – categoria descoberta da relação oral e escrita	99
Quadro 4A – Apresentação dos dados da 2ª sessão – categoria implicação	105
Quadro 4B – Apresentação dos dados da 2ª sessão – categoria descoberta da	108

relação oral e escrita

Quadro 5A – Apresentação dos dados da 3ª sessão – categoria implicação 116

Quadro 5B – Apresentação dos dados da 3ª sessão – categoria descoberta da
relação oral e escrita 119

Quadro 6A – Apresentação dos dados da 4ª sessão – categoria implicação 126

Quadro 6B – Apresentação dos dados da 4ª sessão – categoria descoberta da
relação oral e escrita 130

Quadro 7A – Apresentação dos dados da 5ª sessão – categoria implicação 139

Quadro 7B – Apresentação dos dados da 5ª sessão – categoria descoberta da
relação oral e escrita 143

Quadro 8A – Apresentação dos dados da 6ª sessão – categoria implicação 149

Quadro 8B – Apresentação dos dados da 6ª sessão – categoria descoberta da
relação oral e escrita 152

Índice de gráficos e esquemas

Gráfico 1 – Idade das crianças da sala pré-escolar 69

Esquema 1 – Apresentação das categorias e subcategorias de análise 93

Índice de anexos

Anexo 1 – Cartões de identificação – os descobridores da ilha das letras 172

Anexo 2 – História – “A ilha das Letras” 174

Anexo 3 – Planificação da 1ª sessão – “Viajar em sonho” 179

Anexo 4 – Planificação da 2ª sessão – “À caça das letras” 186

Anexo 5 – Mapa do espaço exterior – “À caça das letras” 192

Anexo 6 – Planificação da 3ª sessão – “Vamos descobrir as diferentes ilhas” 194

Anexo 7 – Planificação da 4ª sessão – “Vamos descobrir o que falta” 201

Anexo 8 – Nomes das crianças no sistema de escrita japonês – Hiragana 209

Anexo 9 – Planificação da 5ª sessão – “Vamos jogar ao dominó” 211

Anexo 10 – Planificação da 6ª sessão – “De que gostámos mais” 218

Anexo 11 – Desenhos das crianças – 6ª sessão 225

Anexo 12 – Legendagem dos desenhos das crianças	234
Anexo 13 – Transcrições das videogravações das 6 sessões	236
Anexo 14 – Registo fotográfico do projeto de intervenção	342

Introdução

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no percurso de formação realizado para o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação Educacional (SIE) que se desenvolveu em estreita articulação com a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), tendo esta última o intuito de contribuir para o desenvolvimento, em situação de formação cooperativa, de competências adequadas ao exercício da prática docente responsável e da reflexão crítica sobre a mesma.

Nesta componente de formação fomos organizadas em díades tendo em vista a resolução partilhada e solidária dos problemas emergentes da prática e o desenvolvimento de competências interpessoais e de práticas colaborativas. Este relatório é, assim, o resultado de uma reflexão sobre o desenvolvimento de competências no âmbito da investigação educacional com o intuito de auxiliar o desempenho profissional reflexivo, problematizador e crítico a partir de experiências da prática docente.

Neste contexto, importa referir que este estudo não envolve todo o trabalho realizado na unidade curricular de PPS, mas consiste antes num relato de uma experiência, nomeadamente, a implementação de um projeto de intervenção num dos contextos em que nos inserimos, neste caso o jardim-de-infância.

O presente estudo tem como base a grande temática da *Diversidade linguística cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão*, a partir da qual pudemos selecionar temáticas mais específicas e que fossem ao encontro das nossas preocupações e dos nossos interesses no âmbito da PPS, sabendo que o foco teria que ser a educação através e para as línguas.

A escolha do título deste relatório: *Diversidade linguística, emergência da escrita na educação pré-escolar* deve-se ao facto de vivermos numa sociedade cada vez mais globalizada, onde o ser humano se tornou um cidadão mais consciente do mundo e onde o contato com outras culturas é inevitável. Neste sentido, é imprescindível desde os primeiros anos de escolaridade proporcionar às crianças o contato com diferentes

línguas, promovendo uma educação para a diversidade linguística onde a diferença seja valorizada, promovendo também desta forma a literacia e a emergência da escrita.

No nosso caso, optámos por desenvolver o trabalho em torno do sistema alfabético, com o intuito de com ele contribuirmos para o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, da consciência fonológica e da consciência linguística.

Ao realizar este estudo procurámos dar resposta à seguinte questão de investigação: *Como é que os gestos de escrita em diferentes sistemas potenciam a compreensão do princípio alfabético em crianças em contexto de educação pré-escolar?*

Neste âmbito, considerando esta questão, delineámos os seguintes objetivos de investigação: compreender o desenvolvimento das competências de fala, leitura e escrita e da consciência da diversidade cultural em crianças de educação pré-escolar; e compreender as potencialidades formativas do projeto didático desenvolvido à luz anterior.

Relativamente à sua organização, o relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte, constituída por dois capítulos, diz respeito ao enquadramento teórico do estudo e a segunda parte, constituída também por dois capítulos, corresponde ao estudo empírico do projeto.

No que concerne ao enquadramento teórico, no primeiro capítulo é apresentado um breve panorama dos sistemas de escrita, o sistema alfabético, sendo o sistema de escrita que utilizamos, e por fim, os estudos realizados sobre a emergência da escrita e a pré-literacia.

O segundo capítulo aborda a educação para a diversidade linguística, focando aspetos como a sensibilização à diversidade linguística e as suas finalidades, um currículo de diversidade e inclusão e de que forma a educação pode estar recetiva à diversidade no pré-escolar.

Relativamente ao estudo empírico, o terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada na realização deste estudo e a apresentação do projeto de intervenção desenvolvido em contexto, abordando aspetos caracterizadores da educação de infância, do grupo geral de crianças, bem como a caracterização individual e a apresentação dos

critérios para a seleção do grupo de crianças a analisar. Ainda neste capítulo apresentamos a planificação geral das sessões do projeto, assim como a sua descrição detalhada.

O quarto e último capítulo apresenta as categorias de análise, assim como a análise, interpretação dos dados recolhidos e os resultados, os instrumentos utilizados nessa recolha, bem como as conclusões retiradas do desenvolvimento do projeto.

Por fim, apresentamos as considerações finais, refletindo criticamente, sobre o desenvolvimento do projeto de intervenção, sobre as estratégias utilizadas, sobre a metodologia de análise utilizada no estudo e sobre o nosso papel como professora enquanto investigadora da sua prática.

Capítulo 1 – Os sistemas de escrita e a emergência da escrita

Introdução

Vivemos num mundo em constante transformação, no qual a escrita tem um papel preponderante. Através dela podemos compreender as mudanças a que as diferentes sociedades têm sido sujeitas, sendo que a escrita é ela própria sujeita a mudanças, colocando problemas específicos, nomeadamente: as inúmeras pronúncias diferentes para a mesma grafia, pois, a língua falada é marcada pela heterogeneidade ao passo que o objetivo da língua escrita é manter uma certa homogeneidade; e, as diferenças entre a língua falada e a língua escrita, visto que esta última se apresenta como um sistema uniforme e permite uma base segura de comunicação entre falantes, se tal ligação não ocorresse, a grafia perderia sua utilidade como sistema de representação da língua falada (Almeida, 2010).

Os problemas que a escrita coloca hoje em dia fazem dela um tema da atualidade, semelhante aos que foram colocados ao longo da sua lenta e rica evolução. Tal movimento apela à sua designação numa única expressão – “adaptação do instrumento às diferentes necessidades e condições da sua utilização” (Ministério da Educação, 1993, p. 19). Um mundo em mudança, principalmente a nível económico e social, impõe a necessidade de operações cada vez mais rápidas e eficazes, devendo a escrita seguir o ritmo dessa mesma necessidade e desempenhar a sua devida função. Assim, desde os fins do século XVIII se tem assistido à criação de procedimentos de escrita rápida de tipo silábico, designado por estenografia – “registo alfabético simplificado por aproximação e utilizando uma pequena máquina com teclado” (ME, 1993, p. 19). Por outro lado, outras necessidades se criavam em torno da escrita, sobretudo o desenvolvimento dos meios de comunicação, de transporte e de trocas que transformavam pouco a pouco o mundo de dimensões restritas e multiplicavam os laços de dependência entre as sociedades (ME, 1993, p. 19-20).

Após algumas generalidades enunciadas no primeiro capítulo sobre a escrita, “grande invention sociale et instrument intellectuel” (Cohen, 1958, p. 199), na sua relação

com outras técnicas e o processo de constituição, importa compreender que antes da invenção da escrita, os homens comunicavam entre si por desenhos/imagens, ideias, por sinais e símbolos.

Assim, neste primeiro capítulo, iremos explorar a origem e a evolução dos sistemas de escrita, abordando mais especificamente as transformações que estes foram sofrendo ao longo dos tempos, assim como mencionaremos o que motivou as diferentes civilizações a adaptar este mesmo sistema às suas necessidades de organização em diferentes setores de atividade, apresentando-os como sistemas que se modificam por efeito e ação de outras línguas.

Seguindo a mesma linha de pensamento, explicitarei as origens do sistema alfabético e como este, ao difundir-se por todo o Mundo, também sofreu mutações e ajustamentos que permitiram às diferentes civilizações desenvolverem e adaptá-lo às suas necessidades, tornando-se igualmente um “facteur décisif de démocratisation de la lecture et de l’écriture” (Malherbe, 1995, p. 91).

Por fim, abordarei de uma forma sucinta o papel que as experiências com a linguagem escrita em idade pré-escolar desempenham na aprendizagem da leitura e da escrita, encarando-as como fundamentais na promoção da literacia emergente e no desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre as línguas nas crianças.

De acordo com Gomes & Santos (2005), a literacia emergente é um processo fundamental no desenvolvimento das crianças que pretende alguma prematuridade na “aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes” (p. 10), mesmo antes da entrada formal na escola, pois quanto mais cedo se promover o contato com a prática da literacia menos dificuldades as crianças vão sentir na transição para o 1º ciclo, o que é também uma forma de garantir o sucesso escolar. Importa realçar que não se pretende com este projeto que as crianças aprendam a ler ou a escrever, mas contribuir para o gosto pelos livros, para o interesse pela linguagem escrita e para o estabelecimento de interações positivas entre crianças e adultos.

1.1. Breve viagem pelos sistemas de escrita

A escrita é para nós uma evidência que “marca a passagem para uma relação com o mundo que não passa mais através do contato direto de pessoa a pessoa, mas que vai poder estabelecer-se através de textos manuscritos ou impressos (...)” (ME, 1993, p. 9).

A escrita foi uma das grandes invenções da humanidade, tendo surgido até hoje da necessidade que o Homem sentiu de registrar e armazenar dados e informações, bem como da sua necessidade de expressão. Segundo Rodrigues (2011), a escrita possibilitou o “acúmulo do conhecimento humano” (p. 98), pelo registo, visto que antes do seu aparecimento o saber do homem morria com ele. Assim, através de escritas realizadas há milhares de anos, hoje é possível saber como era a vida e a organização social de muitos povos que viveram antes de nós, bem como perceber as suas experiências e descobertas. A escrita surgiu “como resultado de mudanças que ocorreram nas sociedades com o surgimento das primeiras civilizações urbanas” (Rodrigues, 2001, p. 98-99), tornando-se um instrumento de valor inestimável para a disseminação de ideias e informações, sendo a representação do pensamento e da linguagem humana por meio de símbolos.

O ato de escrever é de extrema importância na nossa sociedade, pois é, em parte, através da escrita que recebemos informações de muito do que nos rodeia, do mundo em que vivemos e dos outros sujeitos que dele fazem parte. Mesmo com os avanços da ciência e da tecnologia podemos ver que essa prática é fundamental, sendo através dela que podemos registrar todos os acontecimentos ocorridos na religião, história, ciência, literatura, possibilitando a organização do pensamento e o desenvolvimento da cultura das sociedades (cf. Gelb, 1976). Desta forma, a escrita é, sem dúvida, uma das maiores realizações do homem e uma invenção decisiva e marcante na História, pois ao longo dos tempos veio a preservar um património cultural de civilizações já desaparecidas e possibilitar a compreensão da sua evolução e desenvolvimento na atualidade (Rodrigues, 2011, p. 96-98).

Existem várias formas de comunicação, sendo muitas voláteis, ou seja, a mensagem transmitida de pessoa para pessoa corre o risco de se modificar, com a escrita contrariamos essa tendência, pois a escrita tem durabilidade. Os instrumentos, suportes,

formas de circulação, bem como a função comunicativa do texto escrito são determinantes para a sua durabilidade (cf. Azeredo, s.d). Segundo Cohen (1958), “a escrita consiste numa representação visual e durável da linguagem que a torna transportável e conservável (...), realizada por meio de técnicas com suportes materiais sólidos” (p. 9).

Desde o seu aparecimento que os sistemas de escrita utilizaram diferentes suportes, tais como a argila, a pedra, o pergaminho, o papiro, folhas, cascas de variadas espécies vegetais, papel e atualmente também os suportes digitais. Na Mesopotâmia a escrita cuneiforme era gravada em placas de argila com um instrumento próximo de uma cunha. Através desta pequena ferramenta esculpam-se símbolos em placas de cerâmica, objetos de metal, osso e marfim. Mais tarde os egípcios criaram os hieróglifos que só foram decifrados no século XIX pelo estudioso francês Jean-François Champollion, escritos em papiro, uma espécie de papel fibroso advindo de uma planta com o mesmo nome que nascia nas margens do rio Nilo. Porém, no século III a.C., um novo suporte é criado - o pergaminho, material feito a partir de peles de animais que se tornou muito mais resistente do que o papiro e reutilizável, garantindo-lhe uma longa sobrevivência como suporte de escrita. Na mesma época, os chineses seriam os responsáveis pelo suporte de escrita utilizado atualmente – o papel (Rodrigues, 2011, p. 100-103).

Durante os últimos milénios os suportes da escrita foram sofrendo transformações, ajustando-se às necessidades e descobertas das sociedades. Nos últimos anos, a evolução tecnológica, principalmente eletrônica e informática, modificou o uso dos suportes e instrumentos da escrita, pelo que, atualmente, temos computadores, notebooks, tablets, celulares, que revolucionaram as formas de escrita e de comunicação, diminuindo as distâncias e o tempo, na medida em que a mensagem é transmitida do emissor ao recetor a uma curta ou longa distância num curto tempo.

Na vida corrente das nossas civilizações ocidentais, o escrito é onnipresente, isto é, está presente nas ruas e nas estradas através de textos publicitários, códigos de estrada, slogans e grafitis; nos produtos alimentares, embalagens e rótulos, desde as instruções de uso à sua composição; nas atividades profissionais, exigindo relatórios, regulamentos e textos oficiais; nos livros, nos jornais, nas revistas e em muitas outras

relações sociais (ME, 1993). Torna-se difícil imaginar a nossa vida sem a escrita, particularmente sem o texto impresso, as relações seriam limitadas às pessoas mais próximas, as trocas económicas reduzidas ao máximo, devido à falta de meios para efetuar cálculos e a informação seria escassa, deslocando-se somente “à velocidade dos mensageiros que a veiculam” (ME, 1993, p. 9).

Desde sempre existiram formas de transmitir mensagens, no entanto a escrita só surgiu a partir do momento em que se pôde construir um corpo organizado de símbolos “corretamente ordenados (...)” (idem), por meio dos quais os seus utilizadores pudessem materializar com clareza os seus pensamentos e/ou sentimentos. Assim, e segundo Damásio & Damásio (2004), a linguagem ajuda-nos “a estruturar o mundo em conceitos e a reduzir a complexidade das estruturas abstratas a fim de apreendê-las”: trata-se da propriedade da “compreensão cognitiva”.

Segundo os mesmos autores, esta propriedade é advertida com o exemplo do termo “chave de fenda”, evocando várias representações possíveis dessa ferramenta. Ora vejamos, “as descrições visuais de sua aparência e utilização, as condições específicas de seu emprego e a sensação que provoca seu manuseio ou o movimento da mão quando a utiliza” são elementos constituintes do conceito que indicam a sua especificidade (idem). Da mesma forma, a palavra “democracia” é associada a diversas representações conceituais, que “a linguagem autoriza ao reagrupar numerosas noções sob um mesmo símbolo permitindo-nos elaborar conceitos complexos e alcançar níveis de abstração elevados” (Damásio & Damásio, 2004).

Podemos dizer que a palavra em si não existia e a linguagem surgiu quando o homem, e talvez algumas espécies que o antecederam, soube idealizar e organizar ações, elaborar e classificar as representações mentais de indivíduos e estabelecer relações. Da mesma forma que “os bebés concebem e manipulam conceitos e organizam inúmeras ações bem antes de pronunciar as primeiras palavras e frases” (Damásio & Damásio, 2004) e de saberem o verdadeiro significado da palavra e a sua funcionalidade.

Dentre as diversas formas de comunicação, a primeira forma escrita está entre nós desde as mais antigas civilizações, ainda na pré-história. Esta primeira forma de escrita

ficou conhecida por ter sido a primeira a usar o sistema pictográfico, através das pinturas feitas nas cavernas que posteriormente se tornariam em manuscritos.



Imagem 1 – Manuscrito do Mar Morto

Na pré-história, os homens primitivos apenas tinham necessidade de comunicar por meio de alguns sinais e “palavras” que lhes permitissem trocar informações sobre as atividades que desempenhavam como era o caso da caça, de alguns rituais, das danças e da alimentação. Até lá, os homens primitivos tentavam comunicar gravando ou pintando desenhos/imagens nas paredes das cavernas, a que chamamos pintura rupestre. Através destas pinturas, os homens trocavam mensagens, ideias e transmitiam desejos e necessidades.

De acordo com Diringer (1971), “a pintura pré-histórica e a escultura que nos chegaram do Paleolítico superior são (...) uma experiência para a expressão e para a comunicação” (p. 17). Tais formas chegam a prolongar-se até aos tempos históricos, mesmo depois de surgir a escrita alfabética. No entanto, o mesmo autor acrescenta que “a maioria destes esquemas (...) são isolados, arbitrários e dispersos, pois limitam-se a «fixar» a língua e as ideias sem se relacionarem com escrita sistemática e consciente (...), que encontramos pela primeira vez no quarto milénio a.C” (Diringer, 1971, p. 18).

Segundo Scarre (1993), as pinturas rupestres eram consideradas “manifestações artísticas” (p. 58) e não um tipo de escrita. O tipo de linguagem usado era possivelmente constituído “por onomatopeias ou por monossílabos modulados, por signos e gestos” (ME, 1993, p. 10), que variavam de grupo para grupo.

Os períodos pré-históricos e as relações étnicas e/ou familiares que os grupos estabeleciam assim como a descoberta de novas “preocupações espirituais” e posteriormente o “aparecimento das primeiras gravuras em objetos de osso e pinturas efetuadas nas paredes de certas grutas” vieram a indiciar o “desenvolvimento espiritual” dos homens. Aliado a este desenvolvimento também a linguagem evidencia a sua evolução através da “junção de vocabulário e de elementos de sintaxe” ligado a estes ritos religiosos e às crenças dos homens (idem).

Certamente que os homens não tiveram intenção de “criar linguagens e vocabulário”, mas as pinturas rupestres que vinham até então a representar vieram provar o interesse que estes atribuíam às suas criações, bem como nos conduziram à “alvorada da escrita” (idem).

Segundo Bernard (2002), a linguagem surgiu como forma de organizar a vida do povo Neanderthal que habitou entre 230 000 e 30 000 anos atrás, uma vez que este povo evidenciava complexos hábitos sociais como, por exemplo, cuidados prestados aos mais idosos, aos doentes e aos mortos.

O mesmo autor refere que o aparecimento da linguagem, na sua forma atual, se deveu à “(...) explosão de comportamentos complexos em campos como a arte e a tecnologia (...) e à colonização a longo prazo de espaços inóspitos (...)” (p. 11), aquando da transformação da sociedade do Paleolítico. Em contrapartida, diferentes autores, como Jean (1998) e Marcos (s.d), afirmam que a construção do sistema de escrita teve início no quarto milénio a.C., na Mesopotâmia, região do Médio Oriente entre os rios Tigre e Eufrates, que compreendia dois grandes impérios – o Acádio e o Sumério.

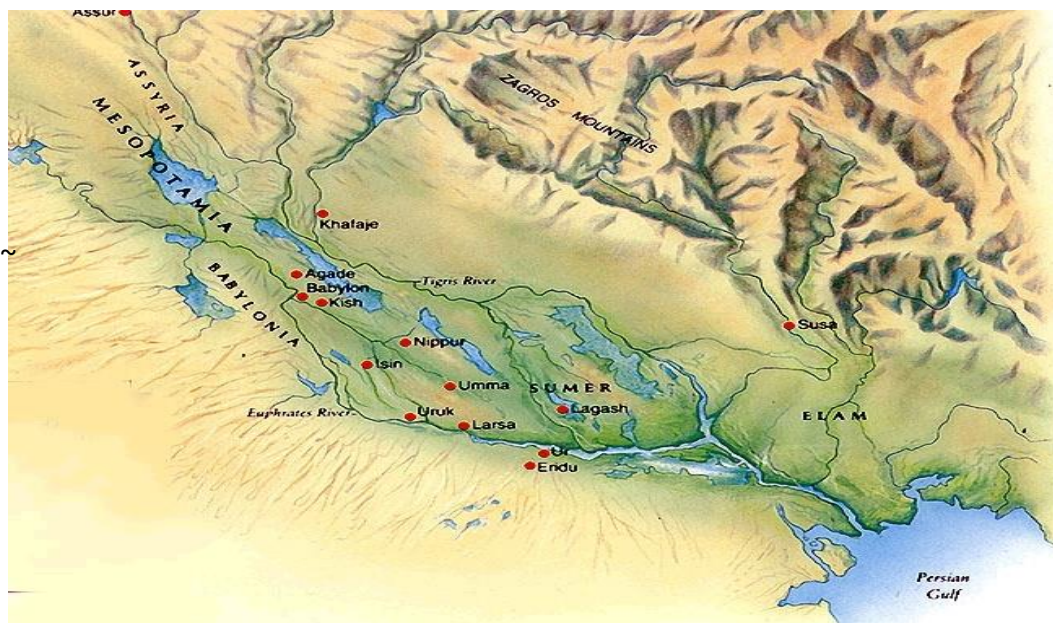


Imagem 2 – Mapa da Mesopotâmia

Segundo Croatto (1968), o aparecimento do sistema de escrita constitui uma das conquistas mais extraordinárias de todos os tempos por ter permitido a transmissão de ideias e ultrapassado os condicionamentos que exigiam o recurso à memória.

Segundo os diferentes autores, os dois povos, sumérios e acádios, praticavam a agricultura e a pastorícia, razão pela qual as primeiras pinturas, descobertas acerca de 20 000 anos a.C., representarem sacos de cereais e “hombres y animales en diferentes posiciones entre si” (Gelb, 1976, p. 48). Estes desenhos-escrita foram chamados de pictogramas.

Por **escrita pictográfica** entendemos “o estágio mais rudimentar da verdadeira escrita, passando de uma reprodução de imagens simples e desconexas, para a representação de sequências de planos ou ideias de uma simples narrativa” (Diringer, 1971, p. 23) ou, dito por outras palavras, a pictografia consiste em transmitir uma ideia, um conceito ou um objeto através de um desenho/símbolo figurativo e estilizado. A escrita pictográfica foi a base da escrita cuneiforme e dos hieróglifos, origem de todas as formas de escrita, e apesar do tempo, a pictografia continua a ser utilizada, principalmente na sinalização do trânsito, de locais públicos e em várias representações do design gráfico.

Com o passar do tempo, este tipo de escrita deixa de ser pictográfico e passa a ser ideográfico, “os pictogramas especializam-se, representando cada um (...) uma só palavra, objeto ou noção” (Ministério da Educação, 1993, p. 11), ou seja, o conjunto de vários pictogramas deu origem aos ideogramas. Assim, um ideograma ou signo-coisa é “um carácter ou um conjunto de caracteres representando uma noção (...) podendo ser lida em qualquer língua” (Cohen, 1961, p. 25). A escrita que faz uso dos ideogramas designa-se por **escrita ideográfica**, tratando-se de uma forma de escrita “em que as ideias sugeridas pelos objetos são representadas por imagens dos objetos ou pelos seus símbolos”, como por exemplo, “os caracteres chineses, os caracteres cuneiformes, os hieróglifos egípcios, os algarismos árabes e os sinais de pontuação” (Faria & Pericão, 1999, p. 243). Um bom exemplo de escrita ideográfica são os caracteres chineses e japoneses.

Devido ao facto da língua suméria ser aglutinante e em parte monossilábica, ou seja, “todas as palavras têm apenas uma sílaba” (Cohen, 1961, p. 29), os investigadores chegaram à conclusão de que cada signo representava uma sílaba, tal como ocorria na antiga escrita chinesa, no século XV-XII a.C.. Outras semelhanças foram evidenciadas, tais como, a ausência da relação entre o signo e a sua pronúncia, pelo facto de todos os ideogramas serem monossilábicos, sendo que cada um tem o seu tom na medida em que o número de signos é muito superior ao número de sons monossilábicos que a voz humana pode pronunciar (cf. Malherbe, 1995). Por exemplo, “o pictograma (smile) para representar ‘cara’ e o pictograma (vela) para representar ‘vela’”, unindo estes dois pictogramas, surge a palavra caravela (Kato, 1986, p. 15). Foi através deste caminho que o Homem passou a descobrir a **escrita silábica**. De acordo com o mesmo autor, os Fenícios foram a primeira sociedade “com o seu espírito prático de comerciantes” (Kato, 1986, p. 15) que se apoderaram da escrita lexical-silábica dos egípcios, provinda dos hieróglifos e dessa escrita retiraram 24 símbolos mais simples, para formar, assim, o silabário.

No entanto, como o mesmo símbolo passou a ter mais do que um sentido e a sua utilização ficou mais complexa, na medida em que lhe podia ser atribuído mais do que um significado, e como ainda não havia “qualquer conexão entre símbolo desenhado e o nome oral” (Diringer, 1971, p. 25), os sumérios fizeram com que os chineses introduzissem aos símbolos (ideogramas) de objetos concretos a correspondência na língua falada, a uma palavra com o mesmo som. Deste modo, introduziram elementos fonéticos na escrita ideográfica – **escrita alfabética e fonética**. Neste novo “sistema de escrita cada elemento corresponde a um som, ou sons, na língua em que é representado” (Diringer, 1971, p. 25). Na forma tradicional, os caracteres eram traçados a pincel e o modo de emprego da pena ao escrever deu aos signos um aspeto anguloso.

Na escrita ideográfica, o número de pensamentos ou ideias que se deseja comunicar é praticamente infinito e tende a aumentar passo a passo com o desenvolvimento de uma cultura. Assim, a escrita suméria teve uma evolução sujeita a constantes modificações, passando de uma escrita pictográfica a uma **escrita cuneiforme**, uma vez que a pluralidade de signos confusos que a constituíam se organizaram

formando um sistema ordenado e claro onde alguns desses signos adquiriram valor fonético, silábico e também ideográfico (Diringer, 1971, p. 38).

No sistema alfabético, usamos alguns símbolos ideográficos, como por exemplo, a representação dos números: [0] lê-se *zero*, [1] lê-se *um*, [2] lê-se *dois* e assim por diante; as abreviaturas: [a. C.] *antes de Cristo.*, [V.S.a] *Vossa Senhoria*, [Adv.] [advogado], e quando a abreviatura é uma locução, o somatório de letras é que compõe o símbolo ideográfico (Sérgio, 2007).

Enquanto a escrita cuneiforme, misto de escrita ideográfica e de escrita fonética – com cerca de 500 a 900 signos, se expandia por toda a Mesopotâmia, desenvolviam-se outros sistemas de escrita no Egito e na China, sendo que a escrita cuneiforme veio a ser abandonada por volta do começo da nossa era. Este tipo de escrita, “cujos caracteres têm traços em forma de cunha” (Faria & Pericão, 1999, p. 243) e com um número muito menor de sinais, deve o seu nome a um instrumento – a um estilete de caniço com a ponta em forma de cunha – de metal, marfim ou madeira. Essas figuras e objetos eram desenhados, por escribas, em tabletes de argila molhada. Com o tempo misturaram-se caracteres e símbolos para letras e sílabas, assim como para números, círculos ou riscos. Segundo Diringer (1971), o “cuneiforme só veio alcançar a perfeição como escrita nas mãos dos escribas reais assírios, cuja caligrafia ainda hoje é admirada” (p. 41).



Imagem 3 – A escrita cuneiforme

O sentido da escrita era variável “sendo a indicação dada pelas figuras de homens e de animais sempre virados para o início da linha”, daí a existência de “colunas legíveis de alto a baixo e da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita” (Ministério da Educação, 1993, p. 13-14). Com o objetivo de determinar a posse de algo, quase sempre era usado um selo – desenho pessoal referente ao proprietário.

Os escribas egípcios revolucionaram o mundo da escrita quando deixaram de escrever nas paredes dos monumentos e em tábuas para passarem a utilizar um tipo de caneta nos seus registos em folhas de papiro, tornando a escrita necessariamente mais ágil e rápida no registo de contas e documentos administrativos.

Segundo Jean (1998), a escrita hieroglífica exigia muito tempo e paciência, revelando ser pouco prática para as necessidades da vida corrente dos egípcios, por isso, este povo inventou a escrita cursiva que se tornou mais rápida, sintética e clara em comparação com a anterior na medida em que procedeu à desfiguração progressiva dos desenhos originais. Assim sendo, “a escrita egípcia antiga atravessou, (...) com diferentes traçados, mais de três milénios de história, para se estender até ao século V da nossa era” (ME, 1993, p. 14).



Imagem 4 – A escrita hieroglífica



Imagem 5 – Caracteres chineses

O terceiro dos grandes sistemas antigos da escrita foi criado na China “no quarto milénio antes da nossa era” (Idem), contudo ainda hoje é utilizado “por uma nação que possui aproximadamente um quarto da população mundial e que se estende por uma área superior à do continente europeu” (Diringer, 1971, p. 71). A escrita chinesa apesar de existir há mais tempo do que todas as outras escritas atuais revela um desenvolvimento interno praticamente nulo sendo, por isso, denominada de “escrita autóctone” (cf. Diringer, 1971).

A escrita chinesa atribui a sua invenção a Ts’ang Kie, cerca de 2500 anos antes da nossa era (Diringer, 1971), apresentando várias características, tais como: ser um sistema ideográfico em que cada palavra é representada por um signo; conter um som, consoante o traçado que se utilize para marcá-lo e poder representar várias coisas; ser um sistema onde os seus caracteres se inscrevem num quadrado; ser composto por um elemento chave, dando sentido, e por um elemento alusivo à fonética; ser um sistema em que os caracteres são normalmente lidos da esquerda para a direita (Afonso, 1996, p. 35, citado por Tomás, Silva, Rodrigues, 2007, p. 18). No seu estágio de desenvolvimento mais antigo, a escrita chinesa possuía apenas 2500 ou 3000 caracteres, sendo que, atualmente, “um chinês que saiba ler manipula até 30 000 signos (...)” (ME, 1993, p. 14).

Assim, de acordo com o ME (1993), “a relação entre a escrita e a língua falada manteve-se, das mais simples no decurso dos milénios” (p. 15), decerto que a língua

sofreu modificações, a pronúncia evoluiu sob o efeito de diversas causas, contudo, é sempre o mesmo signo que designa o mesmo objeto ou a mesma noção, qualquer que seja a forma de pronunciar (ME, 1993, p. 15). Deste modo, a escrita tornou-se “um dos melhores veículos da civilização chinesa” e o Japão, que já possuía um bom sistema fonográfico silábico adotou, desde o século X da nossa era, os caracteres chineses (idem).

Em forma de conclusão, podemos dizer que “a realização de uma escrita pelo menos semifonética é uma das fases mais importantes na sua simplificação e que historicamente, o aparecimento de tais escritas (...) precedeu a invenção (...) do alfabeto”, (Diringer, 1971, p. 105), pois este concentra em si todas as influências provenientes das diferentes civilizações que, ao longo dos tempos, foram contribuindo para o seu aparecimento e afirmação. Desta forma, apresentaremos a seguir a evolução deste último sistema de escrita adotado e adaptado pelas diferentes civilizações até à sua autenticidade que somente foi alcançada numa época da história da humanidade relativamente mais recente.

1.2. O sistema alfabético

Ao considerarmos hoje a situação linguística da Europa tal como ela se apresenta na atualidade, podemos “inferir que ela é resultante de grandes movimentos populacionais ocorridos durante o III milénio a.C.” e, conseqüentemente, dos diversos sistemas de escrita adotados e transportados por esses movimentos populacionais (Walter, 1994, p. 22).

Inicialmente, a escrita era constituída apenas por sinais que representavam ou exprimiam as mais diversas ideias, formando, desse modo, “um sistema embrionário de representação ideográfica” (idem, p. 31). Da mesma forma, quando falamos da passagem da escrita ideográfica para a escrita alfabética, em que cada letra representa um som numa linguagem de letras que se combinam para formar palavras, não devemos falar de uma descoberta, mas antes de um lento processo evolutivo. Segundo Cohen, o aparecimento do alfabeto é perspectivado “dans une progression systématique” (1958, p.

200), sendo esta manifestação alfabética resultante do contato entre povos de diversas línguas, nomeadamente, os Sumérios, os Fenícios, os Gregos, os Etruscos e os Romanos tendo levado séculos a efetivar-se (Walter, 1994, p. 32).

De acordo com Gil (1987), a “escrita teria atravessado as metamorfoses das diversas formas figurativas para chegar à verdade do sistema alfabético” (p. 173). A evolução, como já vimos, “seguiria a via triunfal de uma abstracção progressiva” (Gil, 1987, p. 173), isto é, “do pictograma ao signo alfabético, passando pelo ideograma” (idem). Assim sendo, a escrita foi-se desligando aos poucos, do desenho como suporte, para deixar transparecer “o som puro, a palavra viva” (idem).

Na linha do mesmo autor, o alfabeto é uma entidade ordenada por definição, pois é o “conjunto das letras de uma língua dispostas segundo uma ordem determinada” (Gil, 1987, p. 173-174). Literalmente é exigido que cada letra, uma depois da outra, sem qualquer tipo de omissão ou uso de crase, seja reconhecida no sentido de aparecer “no fim da palavra, da frase, da narrativa” (idem). No entanto, “a letra ordenada em alfabeto, fora de qualquer projecto de significação (...) é perpetuamente desordenada pelo acto de significar”, uma vez que, a “legibilidade de uma palavra implica a abolição da letra em proveito do sentido, de um conjunto de letras e da sua lógica” (Gil, 1987, p. 174).

Embora não haja datas precisas, presume-se que o alfabeto, compreendido assim como “um conjunto de letras de uma língua” (Faria & Pericão, 1999, p. 18), em que cada signo representa isoladamente “um som da língua: consoante ou vogal” (Gil, 1987, p. 175), tenha sido inventado mil anos a.C.. Existem vestígios que apontam para que as primeiras tentativas de criar uma nova forma de escrever, mais rápida e de fácil compreensão, tenham ocorrido entre o povo de Ugarit (Síria). Tal acontecimento apoia-se no facto de, em 1929, ter sido descoberto em Ugarit “a primeira das centenas de placas de barro com inscrições de um alfabeto cuneiforme, composto por trinta e duas letras” até então desconhecidas (Diringer, 1971, p. 114). No entanto, em 1924, em Glozel, uma povoação francesa da comuna de Ferrières (Allier), “descobriu em construções supostas neolíticas, tijolos ou placas de argila (...) sinais alfabéticos” gravados que “seriam talvez inscrições de povos bárbaros com possíveis afinidades com o alfabeto ibérico” (Lima, 1926, p. 5).

No mesmo domínio, Gil (1987) reforça que “Foram os Fenícios que, com a intensa actividade comercial que desenvolviam no mundo grego, trouxeram e partilharam a sua escrita” (p. 175). As colónias fundadas pelos Fenícios, em Chipre, no norte de África e as feitorias instaladas no Egipto contribuíram decisivamente para a expansão do alfabeto até territórios que não sofreram qualquer



Imagem 6 – O comércio e a escrita entre os fenícios

tipo de influência fenícia. Também as múltiplas influências árabes e latinas que o povo fenício – instalado no que é hoje o Líbano, de língua semita – recebeu por estar disperso pela costa mediterrânica (norte de África, sul de Espanha, Sicília, Itália, Grécia e Chipre) e as trocas comerciais que estabeleceram facilitaram a difusão do seu alfabeto. O novo sistema de escrita implementado pelos fenícios, *a posteriori*, foi adotado pelos antigos gregos que o passaram aos Etruscos e estes, por sua vez, transmitiram aos romanos (cf. Tomás, Silva & Rodrigues, 2007, p. 19).

Segundo Jean-Jacques Rousseau (1781), “esta maneira de escrever que é a nossa teve de ser imaginada por povos comerciantes que, viajando por muitos países e sendo forçados a falar muitas línguas, foram obrigados a inventar caracteres que pudessem ser conhecidos por todos”. Acrescenta ainda que “Não é pintar a palavra, é analisá-la” (trad. It., p. 171, citado por Gil, 1987, p. 175).

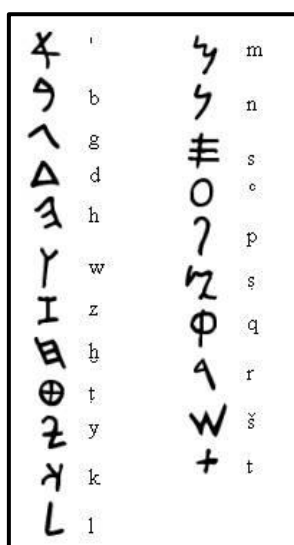


Imagem 7 – Alfabeto fenício

O alfabeto fenício, composto apenas por consoantes, serviu de base para o alfabeto “arameo”, utilizado na escrita do Antigo Testamento e para as escritas árabe e hebraica. De acordo com Walter (1994), o nascimento do alfabeto, isto é, o surgimento “de um sistema de notação não só das consoantes, mas também das vogais” (p. 34), parece provir do contacto entre Gregos e Fenícios. Assim, o “silabário destes últimos foi adaptado pelos Gregos à sua própria língua, a qual não podia abdicar da notação escrita das vogais” (Walter, 1994, p. 34) e passou deste modo, a incluí-las no seu sistema de escrita e do qual nasceu o alfabeto

cirílico, utilizado na Europa oriental. Chegou-se, assim, à constituição de um alfabeto, “sistema que compreendia um número limitado de signos”, – as vinte e quatro letras do alfabeto clássico – denotando cada uma “uma consoante ou uma vogal” (Gil, 1987, p. 176).

Mantendo a linha de Walter (1994), na “passagem do silabário para o alfabeto, o grego desempenhou um papel essencial na história da escrita”

A	B	Γ	Δ	Ε	Ζ	Η	Θ	Ι	
alfa	beta	gama	delta	épsilon	dzeta	eta	teta	iota	
K	Λ	Μ	Ν	Ξ	Ο	Π	Ρ	Σ	Τ
capa	lambda	mu	nu	xi	ômicron	pi	rô	sigma	tau
		Υ	Φ	Χ	Ψ	Ω			
		hipsilo	fi	qui	psi	ômega			

Imagem 8 – Alfabeto grego

(p. 38). No âmbito da história de todas as línguas europeias, a Grécia desempenha um lugar de destaque, pois foi “o berço da civilização ocidental” (Walter, 1994, p. 38) com um papel preponderante na “implantação e difusão do alfabeto” (idem). A sua ramificação é tão forte que a própria palavra testemunha bem a sua origem grega na estrutura etimológica que possui – *alfa-beta*. A sua influência foi sendo generalizada, continuando a processar-se ainda nos dias de hoje.

De acordo com Walter (1994), os Romanos tomaram como exemplo o alfabeto grego, adotando-o, mas “não sem antes nele operarem múltiplas distorsões” (p. 36). O alfabeto latino, também conhecido como alfabeto romano, é o sistema de escrita mais utilizado atualmente, tendo-se expandido por todo o mundo, ao longo dos últimos 500 anos, com algumas modificações na maioria das línguas da Europa, América, África e ilhas do Oceano Pacífico, como, acontece por exemplo, com as línguas inglesa, portuguesa, indonésia, francesa, espanhola, turca, alemã, vietnamita, polaca, entre outras (cf. Afonso, 2001, citado por Tomás, Silva & Rodrigues, 2007, p. 20).

Este alfabeto difundiu-se pelos povos que habitavam as margens do mar Mediterrâneo graças, por um lado, à expansão do império romano e, por outro, à propagação da religião cristã, o que o fez chegar ao Norte da Europa. Desta forma, o latim começou largamente a ser falado, estando por isso, na raiz das línguas românicas como o castelhano, o português, o italiano, o francês, o catalão e o galego, cujos povos foram ajustando o alfabeto latino às suas necessidades quotidianas (idem).

Após esta viagem histórica alfabética foi permitido conhecer melhor as influências mais marcantes e manifestadas no sistema alfabético tal qual o conhecemos atualmente. Segundo Gil (1987), “[a] tradução alfabética não tem qualquer sentido em si, só em relação com a língua que escuta” (p. 177), acrescentando ainda que é “o alfabeto que traduz a língua, e esta que lhe permite decifrar o primeiro” (Gil, 1987, p. 177). Seguindo a mesma linha de pensamento, no alfabeto “fica elidido o acto de escrever”, assim como a sua temporalidade e a sua própria matéria (idem). Por conseguinte, o próximo subcapítulo visa compreender de que forma os diferentes sistemas de escrita, sobretudo o sistema alfabético promove em crianças mais pequenas o contato com experiências de diversidade linguística e cultural através do uso da fala e da escrita, promovendo a emergência da escrita e a literacia, essencial no desenvolvimento e crescimento ao longo da vida.

1.3. A emergência da escrita e pré-literacia

De acordo com Gomes & Santos (2005), nos últimos tempos, “tem-se assistido a um crescente interesse sobre o papel que as experiências com a linguagem escrita, em idade pré-escolar, desempenham na aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 1), assumindo uma ação fundamental na promoção da literacia.

Segundo Luria (1988), “As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil” (p. 143), podendo-se dizer que, quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um “patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever” num tempo relativamente curto. Tais aptidões são maioritariamente conquistadas durante os primeiros anos de desenvolvimento da criança onde a mesma “já aprendeu e assimilou um número certo de técnicas que preparam o caminho para a escrita” (Luria, 1988, p. 143-144).

No mesmo sentido, Gomes & Santos (2005) consideram ainda que essa pré-habilidade que vem sendo adquirida provém das interações que as crianças mais novas

vão estabelecendo, quer com outras crianças e adultos, quer, por outro lado, com diversos materiais de literacia, nomeadamente, livros, jornais, revistas, lápis e canetas (p. 1). Tanto a interação realizada entre crianças e adultos, como o contato com materiais de literacia constituem um dos grandes pilares do nosso projeto de intervenção.

Segundo Luria (1988), a história da escrita na criança remonta à pré-história assemelhando-se à escrita dos povos primitivos, sobretudo quando a criança passa “(...) por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos de memória (...)” (p. 157). Seguindo a linha de pensamento do autor, a escrita de uma criança pode ser definida como “uma função que se realiza, culturalmente, por medição” (p. 144). Neste sentido, a condição essencial para que a criança seja capaz de apreender alguma noção, conceito ou frase é a existência de algum estímulo, conotado em si mesmo – não tendo relação com a ideia dada, conceito ou frase – como um “signo auxiliar” (p. 145), cuja percepção leva a criança a recordar a ideia à qual ele se refere. Assim, “(...) a escrita constitui o uso funcional de rabiscos, linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (p. 146). O mesmo autor exemplifica este carácter funcional a partir do desenvolvimento das “escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas” (p. 146) que as crianças exibem, demonstrando a variedade de itens que podem ser anotados como auxílios para expressar significados.

Um dos momentos iniciais de representações infantis sobre a escrita é precisamente o desenho que nos reporta ao aparecimento dos pictogramas de épocas antigas. De acordo com Contini (1992, citado por Neto et al., 2003), essas representações são designadas «como “escritas pictográficas”: a utilização do desenho para representar as palavras ou a frase solicitadas» (p. 89). Desta forma, o desenho desempenha um papel primordial na emergência da escrita. De facto e de acordo com Gomes & Santos (2005), a criança em idade pré-escolar, dependendo da idade e do nível de desenvolvimento, inclui nos seus desenhos marcas de linguagem escrita, destacando-se na representação dos objetos (p. 8). O grau de desenvolvimento vai aumentando à medida que a criança passa a dominar os diferentes sistemas de representação simbólica, desde o uso das linhas verticais e em ziguezague para representar a escrita, o uso de linhas circulares para representar os objetos e, posteriormente, o uso das letras, números e até palavras nos

seus desenhos. Deste modo, Lancaster (2003, citado por Gomes & Santos, 2005) refere que “à medida que a criança vai sendo capaz de distinguir entre desenhos, números e palavras escritas, vai desenvolvendo conhecimentos de como cada um destes sistemas representa os significados” (p.8).

Na linha de pensamento de Fernandes (2005), o material impresso associado à capacidade de escrever e ler as produções escritas deu forma ao nosso mundo. Essa mesma “capacidade de manipular os elementos impressos – desde os mais simples aos mais complexos – constitui uma competência a que se dá o nome de literacia” (Sulzy & Teale, 1991, citados por Fernandes, 2005).

De acordo com Gillen e Hall (2003, citados por Gomes & Santos, 2005), a literacia apresenta-se como um construtor social, mediado pela linguagem e caracterizado por ser “indissociável de práticas culturais e linguísticas” (p. 2). A literacia está em permanente mudança e por isso, apresenta um aspeto dinâmico, à medida que se vai adaptando e desenvolvendo no indivíduo em função das diversas experiências e interações que o mesmo vai estabelecendo ao longo da vida (Gomes & Santos, 2005). Neste sentido, os mesmos autores, acrescentam que:

“(…) a literacia remete-nos para um processo, contínuo e progressivo, em constante desenvolvimento, mas que, apesar de fortemente ancorado e potenciado pelos contextos não escolares, vai encontrar as suas fundações na instrução formal que se recebe na escola. De facto, a literacia, ao traduzir a capacidade de compreender, de produzir e de usar com eficiência e eficácia a linguagem escrita, vai inevitavelmente apelar às competências de leitura, de escrita e de cálculo, competências estas ensinadas e aprendidas no decurso da alfabetização” (Gomes & Santos, 2005 p. 2).

Desta forma, torna-se importante promover a literacia em todas as crianças, minimizando, por um lado, a influência de fatores sociais e culturais que possam condicionar as suas aprendizagens, por outro lado, favorecendo um conjunto de conhecimentos, de atividades e de experiências que envolvam o uso da linguagem escrita – principalmente, o sistema alfabético. De acordo com Gillen & Hall (2003, citados por Gomes & Santos, 2005, p. 3), a promoção da literacia deve ocorrer muito cedo na vida,

em idade pré-escolar, antes do ensino formal – literacia emergente. Este novo conceito, também designado por literacia precoce é caracterizado por ser um “processo fundado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita” que, de forma positiva, permite “o desenvolvimento de competências de fala, de leitura e de escrita em idade pré-escolar” (idem). Deste modo, a literacia emergente, conceptualizada e operacionalizada em termos de conhecimentos, de capacidades e de atitudes adquiridas pelas crianças na ausência de uma instrução formal, tem vindo a desempenhar um papel fundamental na prevenção de dificuldades e, até mesmo, de perturbações da linguagem escrita muito observadas no decurso da escolarização (Gillen & Hall, 2003, citados por Gomes & Santos, 2005, p. 3).

A literacia emergente exige trabalhar a ligação entre a linguagem falada e a linguagem escrita, sendo que as competências de fala, de leitura e de escrita se desenvolvem em simultâneo. De forma a completar esta ideia, Gelb (1952/1973, citado por Gomes & Santos, 2005) refere que a fala e a escrita “(...) apesar de independentes, (...) apresentam-se como dois sistemas relacionais e indissociáveis, tanto mais que uma – a escrita – é a representação da outra – a fala” (p. 3).

Segundo Gomes (2001, citado por Gomes & Santos, 2005), ao contrário da linguagem falada, que surge de “forma espontânea com o crescimento e maturação do organismo humano, em interação com o desenvolvimento psicossocial, o domínio da linguagem escrita resulta de um esforço deliberado, exigindo uma instrução gradual e sistemática” (p. 2), ou seja, uma aprendizagem. A distinção feita entre a fala que evolui de forma natural e implícita e a escrita que necessita de ser aprendida de forma explícita leva a que a aquisição da leitura e a da escrita se apresente como um “processo não espontâneo” (idem), logo submetido a dificuldades.

Apesar da relação existente entre fala e escrita, há um conjunto de diferenças que lhes conferem uma natureza e especificidades muito próprias. Embora “as linguagens falada e escrita sejam sistemas simbólicos, que permitem a representação e o acesso a significados, as exigências cognitivas requeridas para lidar com a informação falada e escrita” (Gomes & Santos, 2005, p. 4) vão ser superiores no caso da linguagem escrita. No que diz respeito à linguagem falada, à medida que a criança desenvolve a linguagem

escrita vai aprendendo quais as palavras, que numa determinada língua, representam os conceitos. Estas palavras são, fundamentalmente, “sequências de sons, o que faz com que a produção e a compreensão de fala dependam no seu limite, do conhecimento dos fonemas” (Roskos et al., 2003, citados por Gomes & Santos, 2005, p.4), sem exigir uma consciência explícita dos mesmos. Seguindo a mesma linha de pensamento, Morais (1997, citado por Gomes & Santos, 2005) afirma que a linguagem falada nos pode induzir a um uso apropriado dos fonemas, no entanto, não apela a um conhecimento explícito dos mesmos, o que conseqüentemente, faz com que “na produção e na compreensão da fala, a sequenciação e o contraste dos fonemas se processem de forma inconsciente” (p. 4).

Na sequência do que acabámos de dizer, a linguagem escrita exige que a criança já conheça os fonemas para, numa fase seguinte, dominar um segundo sistema de símbolos - os grafemas, responsáveis “por codificar os sons da fala” (1997, citado por Gomes & Santos, 2005, p. 4). Desta forma, a aprendizagem realizada faz com que a escrita apele, por um lado, ao conhecimento de um sistema simbólico adicional – as letras do alfabeto -, e por outro lado, à consciência dos sons da fala que isoladamente não têm sentido (idem). Assim, a aprendizagem da linguagem escrita, ao contrário da linguagem falada, vai apelar à consciência fonológica e ao conhecimento das correspondências que se estabelecem entre grafemas e fonemas.

Como temos vindo a refletir, a literacia emergente remete-nos para a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de relações entre leitura e escrita, relações estas que têm como suporte a fala e a audição, pois, segundo Roskos et. al (2003, p. 3, citados por Gomes & Santos, 2005), “young children need writing to help them learn about reading, they need reading to help them learn about writing; and they need oral language to help them learn about both” (p. 6).

Assim e de acordo com Smith & Dickinson (2002, citados por Gomes & Santos, 2005), é possível identificar um conjunto de pressupostos básicos sobre este assunto, a saber:

- ✎ “a literacia é um processo desenvolvimental e contínuo, com início nos primeiros anos de vida e na ausência de uma instrução formal”;

- ↳ “as competências de fala, de leitura e de escrita desenvolvem-se de forma graduais e em simultâneo, encontrando-se intimamente ligadas”;
- ↳ “o desenvolvimento da literacia ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, quer em situação de jogo, quer em situação de interação com outras crianças e adultos”;
- ↳ “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes de literacia construídas e desenvolvidas em idade pré-escolar favorecem a aprendizagem da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento da literacia a longo prazo” (Smith & Dickinson, 2002, citados por Gomes & Santos, 2005, p. 6).

Importa ressaltar, uma vez mais, que o projeto em estudo desenvolvido num contexto de educação pré-escolar, não pretende ensinar a ler ou a escrever, nem levar a criança a alcançar os padrões de literacia do adulto, o que seria uma violência. Neste sentido, é importante desenvolver e promover atividades conducentes à promoção e à aquisição de conhecimentos, de capacidades e de atitudes essenciais para o domínio da linguagem escrita, consequentemente, para a literacia.

De acordo com Diniz & Rebelo (1970), “Os primeiros anos de vida infantil são muito importantes para a criança aprender a andar, a falar (...)” (p. 25), a conhecer-se a si mesma, a vincular-se com outras crianças e adultos e a relacionar-se com o meio. Na interação que se desenvolve entre ela, as suas características e os estímulos do exterior, a criança vai apreendendo de forma progressiva a realidade que a rodeia. A aprendizagem subjacente a esta interação terá de ser conduzida e estimulada pelo adulto que lhe proporcionará os meios de a efetivar através de tentativas, descobertas e experiências. Segundo as mesmas autoras, um exemplo característico que requer forte estimulação é a aquisição da linguagem (Diniz & Rebelo, 1970).

No mesmo domínio, Oliveira & Costa (2010) afirmam que é através da linguagem que a criança “vai estruturando o seu intelecto e a sua personalidade e, ao mesmo tempo, descobrindo as regras da própria linguagem” (p. 227). Esta primeira fase de construção da literacia emergente deverá ser vivenciada no dia a dia através de trocas comunicativas e experiências ricas, sendo a família e o educador os elementos base para criar essa oportunidade.

De acordo com Serrahima (2012), “El abanico de experiencias personales vividas en la escuela y en casa son una excelente plataforma para la adquisición de nuevos conceptos (...)” (p. 12), assim como, “ El diálogo es el espacio relacional que hace posible una adecuada comunicación y es capaz de generar lenguaje verbal” (p. 12).

Segundo Diniz & Rebelo (1970), “Os jogos e as suas regras, as manipulações de objectos acompanhadas de verbalizações, a descrição do desenho recém-acabado, as perguntas sobre o que a criança deseja fazer são excelentes ocasiões de trocas verbais (...)” (p. 58), entre pais/filhos e educador/criança. A partir do apoio e incentivo do adulto, a criança vai seguramente “explicitar melhor a acção que realizou ou a experiência que viveu”, criando “condições que lhe proporcionam a descoberta da sua forma própria de verbalizar observações, acções imaginadas, pensamentos, sentimentos” (Diniz & Rebelo, 1970, p. 59), de modo a desenvolver a aptidão emergente de relacionar a linguagem com as ações e as experiências.

O livro é um elemento fundamental na promoção da literacia e desencadeador de inúmeras trocas verbais entre educador/criança e entre as próprias crianças devendo ser incluído na rotina diária da educação pré-escolar. De forma a valorizar a sua identidade optámos por envolver todas as sessões de intervenção do nosso projeto a partir da história intitulada “A ilha das letras” adaptada da história “A ilha das palavras” de José Jorge Letria. O educador pode promover o contato com livros e histórias de diversas formas e estratégias, em grande ou pequeno grupo e até mesmo individualmente, “servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens e objectos reais” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 39). No nosso caso optámos por criar a história em impresso A4 e fazer a leitura primeiramente em grande grupo e, de seguida, a um grupo mais restrito, denominado “descobridores da ilha das letras”.

Diniz & Rebelo (1970) sugerem que o educador pode ainda contar uma história sem o apoio do livro, socorrendo-se do gesto, da mímica e de variações de voz; assim como ler a história, sem interromper para mostrar as ilustrações, de modo a conservar a narrativa e desta forma promover a imaginação e o desejo de aprender a ler (p. 69-70).

Seguindo esta linha de pensamento, Esteve (2012) acrescenta à última estratégia a possibilidade de “(...) el niño deja de mirar los labios y la expresión de la cara del lector y busca en las páginas del libro (...)” (p. 10); observar que “(...)esas marcas o letras, además de producir habla, pueden ser repetidas mil veces y siempre de la misma manera” (p. 10); e constatar que “uma palavra faz lembrar outra por ter a primeira e a última sílaba igual” (Diniz & Rebelo, 1970, p. 70). Deste modo, é necessário transmitir às crianças que as palavras não têm somente uma função utilitária, cabendo ao educador criar momentos lúdicos que as ajudem na aquisição e desenvolvimento de determinadas estruturas linguísticas.

A utilização das novas tecnologias da informação e comunicação na educação pré-escolar é outra mais valia na abordagem do código escrito e, de acordo com Esteve (2012), “Aprender a hacer una búsqueda en Internet, moverse por una página web, participar en un foro (...) forma parte de la alfabetización actual” (p. 11). Deste modo, o educador pode sugerir que a criança utilize os diferentes programas de computador – word e powerpoint – e “construa as suas próprias histórias em formato digital” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 40), baseando-se em situações reais, imaginadas ou até mesmo vividas por elas.

Whitehead (2002) complementa a ideia das autoras, afirmando que “Personal narratives are bridges to literacy because they involve young children in thinking and using language like real writers. They formulate story-like hypotheses and scenarios about their lives and experiences and ‘tell it like’ the oral and literacy traditions of their cultures” (p. 37).

Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “O desenvolvimento da compreensão verbal” (p. 37) implica captar a atenção e o interesse da criança através de atividades que os ensinem a saber escutar para posteriormente serem capazes de compreender o que se diz e identificar a mensagem transmitida. O educador deve por isso propor: “jogos de movimento que impliquem a audição verbal de ordens” (idem, p. 39), como *O Rei Manda*; jogos no exterior, como desenhar no chão círculos e pedir-lhes para realizarem determinadas tarefas (i.e., saltar com a bola dentro do círculo, correr à volta do círculo, andar ao pé-coxinho à volta do círculo); “jogos de vocabulário” utilizando diversas

imagens e perante um conjunto de imagens pedir “às crianças para apontarem ou darem a um colega a imagem que corresponde ao que nomeia” (idem).

De acordo com Diniz & Rebelo (1970), “As cantilenas contribuem para o desenvolvimento da memória auditiva da criança” (p. 78), na articulação de palavras e na pronúncia. De modo a estimular o gosto por ouvir poesia, canções, trava-línguas e lengalengas, o educador deve privilegiar momentos específicos e diversificados que ajudem a criança a estruturar o seu pensamento e, conseqüentemente, a sua linguagem. A partir das canções que ouviu com o apoio de gestos ou não, dos poemas simples, assim como das lengalengas e trava-línguas, o educador pode conversar com a criança sobre o que ouviu formulando questões que a ajudem na exploração da situação, aproveitando o momento para descobrir palavras desconhecidas e, para posteriormente, poder brincar com elas acompanhadas de batimentos rítmicos (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 40).

Em suma, como escreve Mata (2008), “No dia-a-dia do jardim-de-infância existem múltiplas situações que poderão ser ponto de partida para actividades contextualizadas, extremamente ricas, de utilização da leitura e da escrita, facilitando, assim, a apropriação da vertente funcional da linguagem escrita” (p. 20).

Normalmente as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita e observam outras pessoas a ler e a escrever, naturalmente vão desenvolvendo a sua própria perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e, ao mesmo tempo, “Ao conhecer as funções da linguagem escrita e ao compreender o seu uso e utilidade, a criança adquire razões para aprender a ler e a escrever” (Mata, 2008, p. 17). Ora, à medida que as crianças manipulam, brincam e descobrem as mais variadas possibilidades de se apropriarem da linguagem escrita ficam mais motivadas para aprender sobre as suas características e organização, de modo a usá-la de forma eficaz. Se por outro lado, as atividades propostas para a apreensão da funcionalidade escrita apresentarem um carácter lúdico e estimulante a criança mais rapidamente poderá adquirir essa mesma competência.

As atividades a serem implementadas e exploradas neste âmbito são inúmeras, sendo importante realizar atividades a explorar e desenvolver no jardim-de-infância tendo em consideração, o grupo de crianças, a faixa etária e os conhecimentos de que são

já portadoras. O educador como profissional de educação deve estar atento aos comportamentos das crianças e intencionalmente alargar a sua exploração permitindo às crianças o desenvolvimento de uma compreensão cada vez mais consistente e uma apropriação gradual das finalidades de tratamento e domínio da linguagem escrita, das suas características e convenções.

Neste capítulo abordámos uma parte da temática, “A emergência da escrita na educação pré-escolar”, fazendo uma breve viagem pelos sistemas de escrita, incluindo o sistema alfabético e demonstrando a importância de promover a literacia e o contato com a linguagem escrita nas crianças desde cedo, antes da entrada no ensino formal.

No próximo capítulo iremos explorar a outra parte da temática, “A diversidade linguística”, abordando a importância de sensibilizar as crianças em educação pré-escolar para a valorização da diversidade linguística e cultural das sociedades e o respeito pelo Outro. Ainda neste capítulo, demonstraremos a importância de um currículo inclusivo para a preservação e valorização das diferentes culturas e, por fim, refletir sobre a educação e o papel do educador face à diversidade linguística e cultural.

Capítulo 2 – A diversidade linguística na educação de infância

Introdução

Nos últimos tempos tem-se assistido a uma crescente diversidade linguística e cultural nas nossas sociedades e escolas, reflexo da globalização, dos avanços tecnológicos, do acesso cada vez mais livre e célere à informação e à mobilidade de pessoas cada vez mais frequente (Lourenço & Andrade, 2011).

Perante um mundo globalizado, novos desafios são colocados a cada um de nós, a todos os níveis – social, económico, cultural e político. A área de Educação não é exceção e, por isso, têm-se unido esforços no intuito de refletir sobre a importância de sensibilizar os alunos para a importância da diversidade linguística e cultural, aliada ao respeito e ao diálogo intercultural (Sá & Andrade, 2008). Deste modo, é necessário aprender a conviver com o Outro, na sua diversidade de línguas, culturas, valores, de modo a podermos construir sociedades mais solidárias e mais humanas.

Um dos maiores desafios que se coloca no século XXI é a ideia do Outro que nos tornou mais conscientes das nossas diferenças e, por isso, nos leva a refletir sobre a importância de aprender a viver em comum com a pluralidade de ideias e a diversidade de identidades. Neste capítulo, abordaremos a importância de valorizar a diversidade linguística, as suas finalidades na educação pré-escolar, assim como demonstraremos a importância do papel do educador nesta temática. O educador deve ir preparando as crianças para estes novos desafios, criando oportunidades para que as crianças tomem consciência da diversidade linguística e cultural existente e reconheçam o valor das diferentes culturas em presença.

De seguida, num próximo tópico abordaremos a educação, através de um currículo inclusivo assente na compreensão e flexibilidade, devendo ajudar as crianças/jovens a compreender e a dominar os valores principais e essenciais para agirem como cidadãos ativos e responsáveis, valorizando o respeito pelos direitos humanos e revelando a abertura à diversidade e a outras culturas.

Este segundo capítulo visa ainda num próximo tópico refletir sobre o papel dos profissionais de ensino face à diversidade linguística e à importância de educar para viver com sabedoria uns com os outros, apresentando uma justificação para a necessidade de sensibilizar as crianças (Sá & Andrade, 2008), em idade pré-escolar, particularmente, para a valorização da diversidade linguística e cultural.

Por fim e no âmbito da emergência da escrita e da pré-literacia apresentaremos as finalidades pedagógicas específicas articuladas com diferentes áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), bem como, as aprendizagens e competências que são pretendidas na educação pré-escolar assentes nas metas de aprendizagem.

2.1. A sensibilização à diversidade linguística e as suas finalidades

Nas últimas décadas, mais concretamente desde o início do novo milénio, as sociedades têm vindo a sofrer um conjunto de transformações profundas a nível mundial, nas vertentes política, económica, social e cultural, a que damos o nome de globalização. Através deste fenómeno global, dos imediatos avanços tecnológicos, de um acesso livre e cada vez mais rápido à informação e da diluição das fronteiras nacionais, assistimos, atualmente, a uma maior mobilidade das pessoas, ideias e a modificações significativas na paisagem linguística e cultural das nações (cf. Andrade & Lourenço, 2011).

Neste contexto de mundialização, Lourenço (2013) refere que as “Famílias, escolas, viagens, migrações e meios de comunicação tornaram-se ocasiões de encontro com um Outro linguística e culturalmente diverso, portador de valores e de mundivisões, por vezes, radicalmente diferentes das nossas” (p. 29). Assim, se por um lado a globalização “(...) permitiu um reforço das relações sociais mundiais, no sentido de uma interdependência à escala planetária (...)” (Lourenço, 2008, p. 31), por outro lado, causou a “(...) fragilização do vínculo entre um fenómeno cultural e a sua situação geográfica, ao permitir transportar até à nossa proximidade imediata influências, experiências e acontecimentos que na realidade se encontram distantes” (Relatório Mundial da

UNESCO, 2009, p. 6). Por vezes, tal fragilidade pode ser considerada como fonte de oportunidade ou como uma perda significativa de rigor e identidade patrimonial.

Segundo o Relatório Mundial da UNESCO (2009), atualmente, muitas das comunidades linguísticas encontram-se espalhadas por diferentes países como consequência das migrações, da expansão colonial, dos deslocamentos de refugiados e da mobilidade profissional. Deste modo,

“À medida que aumenta a variedade dos vínculos entre língua e lugar, os esquemas de comunicação apresentam uma variedade crescente caracterizada por mudanças de códigos, pelo plurilinguismo e pela aquisição de diferentes capacidades de compreensão e expressão em idiomas e dialetos distintos (...) (Relatório da UNESCO, 2009, p. 12).

Também Portugal, nos últimos tempos, tem vindo a sofrer certas transformações sociais no que diz respeito às migrações, adquirindo o estatuto de país de imigração. À semelhança de outros países europeus, tem sido um país recetor de pessoas de diferentes origens étnicas, sociais, culturais e linguísticas (Rocha-Trindade, 1995).

Neste quadro de ação, Ançã (2010, citado por Ançã & Ferreira, p. 56) explicita que

“Esta transformação do tecido social português está espelhada, inevitavelmente, na comunidade escolar portuguesa, que se caracteriza por um mosaico colorido e diversificado de línguas e culturas (...), assumindo-se como o espaço de reflexão e de intervenção para a cidadania, para a solidariedade e para a diversidade” (p. 56).

Podemos concluir que os fenómenos – globalização e emigração – são dois indicadores fundamentais que clarificam a importância da sensibilização às línguas e às culturas nos primeiros anos de escolaridade, criando oportunidades de as crianças, desde cedo, tomarem consciência da diversidade linguística e cultural existente e de reconhecerem o valor da sua língua e cultura, assim como das do Outro (Martins, 2008).

Seguindo a mesma linha de pensamento, tal ubiquidade do Outro tornou-nos mais conscientes das nossas diferenças, levando-nos a repensar e a avaliar de forma mais

visível tudo aquilo que nos separa uns dos outros, quer no plano linguístico, cultural, religioso ou político (cf. Lourenço, 2013), e a refletir na importância de aprender a viver em comum com a pluralidade de ideias e a diversidade de identidades, o que se tornou um desafio do século XXI. No fundo, importa refletir sobre esta questão e mudarmos comportamentos e atitudes de *estar* e *ser* perante a diversidade.

De acordo com o Relatório da UNESCO (2009),

“As línguas são os vetores das nossas experiências, dos nossos contextos intelectuais e culturais, dos nossos modos de relacionamento com os grupos humanos, com os nossos sistemas de valores, com os nossos códigos sociais e sentimentos de pertencimento, tanto no plano coletivo como individual. Sob o ponto de vista da diversidade cultural, a diversidade linguística reflete a adaptação criativa dos grupos humanos às mudanças no seu ambiente físico e social. Nesse sentido, as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo” (p. 12).

Em suma, a aprendizagem e a valorização da língua e cultura do Outro permite desenvolver nas crianças desde cedo competências pessoais e sociais, essenciais à sua formação enquanto cidadãos ativos e reflexivos na construção de um melhor entendimento no mundo multilingue e multicultural em que vivemos (Andrade & Pinho, 2010, p. 69):

“A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus” (Convenção dos Direitos da Criança, 1990, p. 21).

No seguimento deste objetivo e num mundo tão diversificado a nível social, linguístico e cultural, é emergente preservar e valorizar a sua diversidade, assim como

adotar uma atitude de respeito e compreensão pelo Outro num clima de partilha e troca de experiências. Deste modo, cabe aos educadores e professores apostarem na igualdade de oportunidades nas salas de aula, na escola e na comunidade, de forma a contribuírem para uma educação de maior qualidade, solidária, equitativa e democrática. De seguida, no próximo tópico abordaremos as características de um currículo flexível direcionado para todas as crianças e sua diversidade linguística e cultural.

2.2. Um currículo de diversidade e inclusão

Nas últimas décadas, em virtude da globalização e do consequente contato entre os vários povos, línguas e culturas, lidar com a diversidade nas escolas tem sido um dos principais desafios da educação. A escola portuguesa tradicionalmente caracterizada por ser monolíngue e monocultural tem vindo a ser confrontada frequentemente com um número de alunos com línguas e culturas distintas (Silva, 2010).

De acordo com Gomes & Andrade (2010), torna-se necessário construir uma nova educação em línguas apostando numa abordagem didática inclusiva, assente nos princípios de um “plurilinguismo ao serviço de uma educação para a cidadania, para a interculturalidade e para a intercompreensão entre os povos” (p. 91).

Segundo a Declaração dos Direitos Humanos (1959), “A criança tem direito (...) a uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade” (princípio 7).

Neste domínio, a escola tem como uma das principais funções “desenvolver conhecimentos e capacidades necessários para que a criança se possa abrir ao universal sem renegar a sua identidade” (Antunes, Dias & Sá, 2007, p. 45), pelo que no âmbito do currículo, o professor deve desenvolver

“estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos

contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (Decreto-Lei nº 240/2001, 30 de agosto – III alínea g).

De acordo com as OCEPE (1997), “o conceito de *escola inclusiva* supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo” (p. 19). A conceção deste plano é adaptada conforme as características de cada criança, “mesmo as crianças diagnosticadas como tendo necessidades educativas especiais” (idem), de modo a oferecer a cada uma delas condições favoráveis para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Da mesma forma, “o bom funcionamento do estabelecimento educativo, o envolvimento de todos os intervenientes – profissionais, crianças, pais e comunidade – a planificação em equipa” (OCEPE, 1997, p. 20) são indicadores a ter em consideração no processo educativo a desenvolver na educação pré-escolar.

Na perspetiva de Delors et al. (1996), a educação pode ser um factor de harmonia e união se procurar ter em consideração a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um factor de exclusão social. Por outro lado, o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui um princípio essencial que deixa de lado um ensino estandardizado. Geralmente, os sistemas de ensino formais são, muitas vezes, acusados “de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais” (Delors, et al., 1996, p. 47-48), dos conhecimentos de que as crianças são já portadoras.

Nesta linha de pensamento e segundo a opinião de Mário Cordeiro num dos seminários dinamizado pelo Conselho Nacional de Educação (2008), intitulado *Padrões de Referência numa Escola para Todos*, a escola deve “pensar na criança, não como um ser em que se abre a cabeça para colocar informação, mas como uma pessoa, com necessidades globais e específicas, como uma pessoa em formação, desenvolvimento e estruturação” (p. 45). De acordo com Rodrigues (2006)

“a escola que pretende seguir uma política de escola inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção

de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio-cultural sem discriminação” (p. 76).

Deste modo, torna-se emergente a rejeição de uma educação que apele ao desenvolvimento do conhecimento abstrato, privilegiando, sobretudo, qualidades humanas, como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pelo trabalho colaborativo, o sentido estético, a dimensão espiritual e a destreza manual (Delors, et al., 1996), contribuindo para o desenvolvimento e formação de cidadãos ativos e com espírito crítico.

Para além da multiplicidade de qualidades e de talentos individuais, a educação na sua abrangência é também uma questão de transmissão de valores na mesma geração, entre gerações e entre culturas (Relatório da UNESCO, 2009). Na educação, confrontada muitas vezes com a “riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõem a sociedade” (Delors, et al., 1996, p. 48), o respeito pelo pluralismo cultural e linguístico é um dos princípios fundamentais a ser valorizado. Neste quadro de ação, Siguan (2000, citado por Antunes, Dias & Sá, 2007) explicita que, no decurso das transformações sociais vividas atualmente, a imigração foi sem dúvida uma das realidades mais visíveis e sentidas pelas sociedades, pelo que é urgente a adoção de meios e estratégias para a inserção dos imigrantes na aprendizagem da língua do país acolhedor e na conservação da sua língua de origem.

Neste âmbito, as entidades políticas educacionais desempenham um papel decisivo “no florescimento ou no declínio da diversidade cultural” (Relatório da UNESCO, 2009, p. 15), devendo promover a educação *pela* e *para* a diversidade, uma educação intercultural, que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz (Delors, et al., 1996). Devemos contextualizar esta conceção e adotar um modelo educativo de carácter compreensivo que estabelece um currículo numa base de educação integradora (González, 2002), contribuindo desta forma para a construção de uma “cidadania multidimensional e planetária (...) determinante para a vivência plena da condição humana, para a consciencialização dos direitos e deveres e para a criação de novos espaços de participação” (Marques & Martins, 2010, p. 81).

De acordo com o Relatório da UNESCO (2009) para garantir uma educação de qualidade, bem concebida a nível cultural e flexível no que diz respeito à adaptação a sociedades em evolução, “a elaboração de planos e programas de estudo deve visar o aumento da pertinência da educação mediante ajustes dos processos de aprendizagem, os conteúdos educacionais, a capacitação dos docentes e adaptar a gestão escolar à situação dos educandos” (p.16). Esta abordagem leva-nos a refletir igualmente sobre o papel dos educadores e professores que determinarão a flexibilidade da resposta educacional à diversidade. Segundo alguns autores é necessário que “os docentes sejam pessoas qualificadas (...) capazes de planear e tomar decisões, reflectir sobre a sua prática, trabalhar em parceria para oferecer respostas adequadas a todos os sujeitos que vivem numa escola” (González, Palomino & Melero, 1996, citado por González, 2002, p. 135); docentes que possuam conhecimentos necessários e experiências de vida, respeitando as diferenças culturais.

Partilhando desta perspetiva, Wang (1995, citado por González, 2002), refere que um “currículo compreensivo, capaz de diversificar respostas que se adaptem às diferenças, requer flexibilidade para proporcionar auxílios pedagógicos ajustados às características dos alunos” (p.135), bem como requer adaptação aos contextos específicos de cada estabelecimento de ensino.

Neste âmbito, Delors, et al., (1996) referem que, para além de um currículo compreensivo e flexível, o próprio ensino deve ser personalizado, nomeadamente

“esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, actividades ou artes, e confiando esta iniciação a especialistas, que possam comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida. Para criar modalidades de reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos e, portanto para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e implicar em acordos ou parcerias educativas as famílias e os diversos actores sociais” (p. 49).

Para além destes princípios escolares, não podemos esquecer que é ao longo de toda a vida que a educação deve valorizar o pluralismo cultural: por um lado, sensibilizar

as crianças para as diferentes línguas e culturas, num percurso direcionado ao desenvolvimento da competência plurilingue através de um caminho que passa pela formação de atitudes e valores, de representações, de apropriação de conteúdos, de perspectivas e métodos e, sobretudo, de curiosidade e abertura ao Outro: por outro lado, permitir o contato desde cedo com a diversidade linguística e cultural no mundo de hoje é de extrema importância para as crianças desenvolverem a consciência da identidade linguística e cultural e aceitarem o Outro como forte potenciador de aprendizagens múltiplas. Neste contexto, no próximo tópico abordaremos de que forma a educação pode promover a diversidade de línguas e culturas em crianças de idade pré-escolar, apresentando alguns exemplos de atividades didáticas e qual a sua finalidade na valorização desse mesmo pluralismo.

2.3. Educação para a diversidade no pré-escolar

Face ao que temos vindo a refletir, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar entre todas as crianças vínculos sociais e condições para a prática quotidiana da tolerância, aceitação e respeito pela diferença. As entidades responsáveis do sistema educativo devem unir esforços e lutar contra a exclusão social, adaptando a educação à diversidade dos alunos, de modo a garantirem a igualdade de oportunidades na aquisição e desenvolvimento de competências necessárias para a sua integração ativa num mundo multicultural.

A criança ao chegar à escola já traz consigo a marca linguística do grupo de socialização em que cresceu – a família. Ao longo do seu percurso de aquisição de conhecimentos, as diferenças linguísticas com que a criança se depara, frequentemente, geram fontes de conflito consigo mesma, sendo muitas vezes mal abordadas pedagogicamente o que pode originar problemas na aprendizagem e contribuir para o insucesso escolar. Podemos olhar para esta questão de duas formas diferentes: a entrada na escola como um fator atenuante da diferença, ou caso contrário, como um agente de consolidação do hiato entre os alunos naturais de meios socialmente distintos (Sim-Sim,

1998). Perante este quadro torna-se necessário uma atitude pedagógica assumida por todos - pais, educadores, professores e sociedade – para reverter tal situação.

De acordo com as OCEPE (1997), “A educação pré-escolar foi apontada como um possível local de insucesso escolar precoce em que algumas crianças aprendem que não são tão capazes como as outras” (p. 17), normalmente as crianças vítimas desta ação são providas de meios populares, cuja cultura da família é distante da cultura da escola.

Partilhando da ideia de Lourenço (2013), já referida por outros autores, no tópico anterior, um dos princípios básicos da educação inclusiva é precisamente o princípio de que a escola é para Todos, “independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual. Todas as crianças têm direito a uma educação com qualidade em escolas regulares, recebendo as ajudas necessárias para facilitar o seu processo educativo e a sua autonomia” (p. 118).

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança (1990), o estado reconhece o direito à educação sustentada na base de igualdade de oportunidades (artigo 28º, ponto 1, p. 20). Deste modo, a educação deve auxiliar a aquisição e o desenvolvimento de competências interculturais que permitam as crianças e/ou pessoas a “conviver *com* as diferenças culturais e não *apesar* delas” (Relatório da UNESCO, 2009, p. 15).

Neste sentido, para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, torna-se importante uma pedagogia estruturada assente numa organização intencional e sistemática do processo pedagógico (OCEPE, 1997). Face a este quadro pedagógico é importante a ação do educador de infância na conceção e desenvolvimento do currículo, através da planificação, da organização e avaliação do ambiente educativo, assim como da elaboração de atividades e projetos (Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), que proporcionem às crianças experiências educativas distintas, incluindo experiências direcionadas para a diversidade, com vista à construção de aprendizagens integradas. Como por exemplo, a partir de “actividades assentes na descoberta das línguas, da sua história, das suas semelhanças e particularidades” (Lourenço & Andrade, 2011, p. 335), as crianças estão a desenvolver atitudes positivas face ao Outro, para além disso “a realização de actividades em que as crianças são incentivadas a analisar um corpus linguístico em diferentes línguas parece contribuir para

o desenvolvimento de estratégias que podem funcionar como um suporte para uma aprendizagem ao longo da vida (Candelier, 1999 & Edelenbos, et al., 2006, citados por Lourenço & Andrade, 2011, p. 335).

Assim sendo, o nosso dever como educadores não é ensinar a língua do menino ucraniano que está na nossa sala, mas sensibilizar as crianças, desde logo, para a realidade linguística e cultural que nos rodeia e a partir do contato com a diferença contribuir para a construção de um futuro mais solidário baseado no respeito pela pluralidade de culturas e, por outro lado, desenvolver na criança “a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (OCEPE, 1997, p. 21).

Com base nestes princípios a educação estabelece a importância de demonstrar à criança que a sua língua materna não é a única forma de comunicação, sendo por isso fundamental consciencializar todas as crianças para a diversidade linguística e cultural do mundo e para a valorização e abertura ao Outro, procurando prepará-las para sociedades multiculturais e multilingues.

De forma a garantir em termos legais a importância das primeiras experiências com a linguagem escrita, em idade pré-escolar, vemos como curricularmente é apresentada a importância do papel do educador de infância no que concerne à emergência da escrita e pré-literacia.

2.4. Enquadramento curricular

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo foi definido pelo Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, no anexo nº 1, o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

De acordo com este documento, o educador de infância desempenha um papel fundamental na conceção e desenvolvimento do currículo, nomeadamente na planificação de atividades, na observação e avaliação do contexto, na organização do ambiente educativo, no desenvolvimento de projetos curriculares e no âmbito da relação

e da ação educativa (Lei nº 240/2001 de 30 de agosto). Estes suportes de ação pedagógica são guias articulados e favoráveis à plena “construção de aprendizagens integradas” (Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, p. 2) das crianças.

A ação do educador de infância obedece a orientações curriculares e pedagógicas provindas do Ministério da Educação que orientam as atividades relacionadas, por exemplo, com a socialização das crianças, que devem contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade crítica e tomada de decisões e para a sua formação pessoal e social. De seguida apresentamos o papel do educador de infância em cada um dos parâmetros referidos anteriormente e interligados com este estudo.

➤ No que diz respeito à planificação de atividades, observação e avaliação do contexto, o educador de infância deve:

- a) Ter em consideração “na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, p. 2);
- b) Planificar “a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, p. 2).

➤ No que diz respeito à organização do ambiente educativo, o educador de infância deve:

- a) Disponibilizar e utilizar “materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, p. 2);
- b) Mobilizar e gerir “os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação” (Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, p. 2).

➤ No que diz respeito ao desenvolvimento de projetos curriculares e à relação sobre a ação educativa, o educador de infância deve:

- a) Promover “o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade” (Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, p. 2).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997), a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar explicita a importância da educação pré-escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...), favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 15).

A partir deste princípio e no âmbito da emergência da escrita e da pré-literacia surgem finalidades pedagógicas específicas articuladas com diferentes áreas de conteúdo.

Segundo o ME (1997), é essencial “Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (p. 21). Esta finalidade é observada nas *áreas de expressão/comunicação* e *conhecimento do mundo*. A relação existente entre as duas estabelece-se no *domínio das expressões*, sobretudo na *expressão plástica*, pois o “desenho é também uma forma de escrita” (p.69); no *domínio da linguagem e abordagem à escrita*, incluindo a “sensibilização a uma língua estrangeira” (p.21); e, no *domínio da matemática*, também considerada “outra forma de linguagem” na construção das primeiras noções matemáticas (p. 21).

Deste modo, a *área de expressão /comunicação* constitui uma área alargada contribuindo para a articulação de outras duas áreas - o *conhecimento do mundo* e a *formação pessoal e social*. De acordo com o ME (1997), “a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores (...)” (p. 49), contribui para a construção da sua identidade pessoal e ligação com o meio que a rodeia.

Sendo do conhecimento geral que a família é a base principal da educação da criança, desempenhando papéis distintos, ora são pais/encarregados de educação, ora são os primeiros e principais educadores, detentores de transmissão de valores e atitudes, torna-se relevante “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (ME, 1997, p. 22).

Da mesma forma que é importante ter em conta os conhecimentos e as competências próprias das crianças, é igualmente aconselhável partir da natureza das famílias, tendo em consideração “a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem (...) e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso” (idem, p. 22).

No âmbito do *domínio das expressões*, sobretudo na *expressão plástica*, o desenho é uma “forma de escrita e (...) os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente” (ME, 1997, p.69), na medida em que “O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (p. 69).

Segundo as OCEPE (1997), “A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral” (p. 65), assim como a *abordagem à escrita* têm vindo a desempenhar um papel fundamental na educação pré-escolar. Ao tratarmos do conceito já abordado – emergência da escrita – é necessário valorizar aquilo que a criança já sabe, “permitindo-lhe contactar com diferentes funções do código escrito” (idem) de forma a facilitar essa mesma “emergência da linguagem escrita” (idem). No mesmo domínio, podemos ainda ver que “Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (ME, 1997, p. 66).

Torna-se ainda relevante ser explorado na educação pré-escolar a descodificação de códigos simbólicos, “quer através do reconhecimento de símbolos convencionais” (ME, 1997, p. 68), como, por exemplo, os sinais de trânsito e outros de orientação, “quer

através da criação de símbolos próprios convencionados” (idem), no caso de ser necessário identificar e substituir palavras.

A presença de linguagem escrita é frequente na nossa vida e de fácil acesso a todos, principalmente às crianças que, através da sua curiosidade inata e do seu ímpeto exploratório, começam por “imitar a escrita e a leitura da vida corrente”, recorrendo a brincadeiras e ao faz de conta, utilizando diversos materiais de literacia, tais como, “folhas, cadernos, agendas ou blocos, lista telefónica, revistas ou jornais...” e ainda considerado como “instrumento fundamental” e promotor no gosto pela leitura – o livro (ME, 1997, p. 69-70).

De acordo com o mesmo documento, durante “o processo emergente de aprendizagem da escrita” a criança vai passando por diferentes etapas: por volta dos 3 anos de idade ela consegue distinguir “a escrita do desenho”; de seguida, entende que uma “série de letras seguidas não formam uma palavra”; depois, começa por fazer uma série de imitações e tentativas de reproduzir o “código escrito” aproximando-se progressivamente do modelo, “podendo notar-se tentativas de imitação de letras até diferenciação de sílabas”; por fim, começa “a perceber as normas da codificação escrita” (ME, 1997, p. 69) e ela própria deseja reproduzir algumas palavras. Um exemplo muito frequente nas salas do pré-escolar desta última fase é a representação do nome “que tem um sentido afectivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras” (idem), nomeadamente o nome dos seus colegas e aquilo que o educador escreve.

O contato permanente com o mundo da escrita leva a criança progressivamente a entender que esta se rege por um código de regras muito próprias e com determinadas funções, ou seja, aquilo que se diz pode ser escrito e mais tarde recordado com o intuito de “partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias (...)”, para além de ser um “meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas” (ME, 1997, p. 70).

Outro aspeto fundamental neste domínio que não pode ser descurado são as novas tecnologias que, de forma invasiva e inovadora se tornaram meios de informação e comunicação essenciais dos quais “as crianças contactam diariamente” (ME, 1997, p. 70).

Segundo o mesmo documento, “A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático (...)”, podendo “ser utilizado em expressão plástica (...), na abordagem ao código escrito e na matemática” (p. 72).

De acordo com as OCEPE (1997), “A multiplicidade de códigos pode ainda referir-se à existência de diferentes línguas, não se excluindo a sensibilização a uma língua estrangeira (...), sobretudo se esta tem um sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países (...) e se assume um carácter lúdico e informal” (p. 73).

Por fim, importa referir que as aprendizagens efetuadas no *domínio da matemática* “estão ligadas à linguagem porque implicam não só a apropriação do conceito, mas também a sua designação”, como por exemplo, ao contar uma história está a desenvolver-se a “sucessão temporal” através da expressão “depois”; e a recontar uma história através de uma série de desenhos ou de uma sequência de imagens está a relacionar-se com “a construção da noção do tempo e também com a linguagem” (ME, 1997, p. 77).

De acordo com as referidas indicações das OCEPE torna-se fundamental complementá-las com as aprendizagens e competências que são pretendidas na educação pré-escolar para que as crianças criem condições favoráveis para o sucesso do seu percurso educativo – *metas de aprendizagem*.

Segundo o estudo desenvolvido e no que diz respeito aos precedentes que envolvem a emergência da escrita e a pré-literacia, e sendo um dos objetivos da prática dos jardins de infância procurar “privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber” (ME, s.d.), é necessária uma ação integrada e globalizadora das diferentes áreas de conteúdo.

Desta forma e segundo o ME (s.d.) é pretendido que a criança, no final da educação pré-escolar, na *área de conhecimento do mundo no domínio*:

localização no espaço e no tempo

- possa representar “(através de desenho ou de outros meios) lugares reais ou imaginários e descrevê-los oralmente” (meta final 10);

conhecimento do ambiente natural e social

- possa identificar “informações sobre o passado expressas em linguagens diversas (exemplos: testemunhos orais, documentos pessoais (...), imagens, objectos) (meta final 29);
- ordenar “acontecimentos, momentos de um relato ou imagens com sequência temporal construindo uma narrativa cronológica, mobilizando linguagem oral e outras formas de expressão” (meta final 30).

No que diz respeito à *área de expressões* o ME (s.d.) explicita que, no final da educação pré-escolar, a criança, no *domínio/subdomínio*:

expressão plástica – desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação/produção e criação

- possa representar “vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, (...)) entre outros meios expressivos) (meta final 1).

Relativamente à *área de formação pessoal e social*, o ME (s.d.) clarifica que, no final da educação pré-escolar, a criança, no *domínio*:

independência/autonomia

- possa expressar “as suas ideias, para criar e recriar actividades, materiais e situações do quotidiano e para encontrar novas soluções para problemas que se colocam (...) com recurso a diferentes tipos de linguagem (oral, escrita, matemática e gráfica)” (meta final 14);

solidariedade/respeito pela diferença

- possa reconhecer “a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outros” (meta final 29).

Segundo o ME (s.d) é desejado que, no final da educação pré-escolar, a criança, na *área da linguagem oral e abordagem à escrita, no domínio:*

consciência fonológica

- possa segmentar “silabicamente palavras” (meta final 2);
- reconstruir “palavras por agregação de sílabas” (meta final 3);
- reconstruir “sílabas por agregação de sons da fala (fonemas)” (meta final 4);
- identificar “palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba” (meta final 5);
- suprimir ou acrescentar “sílabas a palavras” (meta final 6);
- isolar e contar “palavras em frases” (meta final 7).

reconhecimento e escrita de palavras

- possa reconhecer “algumas palavras escritas do seu quotidiano” (meta final 8);
- saber “onde começa e acaba uma palavra” (meta final 9);
- saber “isolar uma letra” (meta final 10);
- conhecer “algumas letras (e.g., do seu nome)” (meta final 11);
- usar “diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta)” (meta final 12);
- escrever “o seu nome” (meta final 13);
- produzir “escrita silábica (e.g.: para gato, para bota)” (meta final 14).

Conhecimento das convenções gráficas

- possa saber “que a escrita e os desenhos transmitem informação” (meta final 16);
- atribuir “significado à escrita em contexto” (meta final 19);
- saber “que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético)” (meta final 20);
- distinguir “letras de números” (meta final 22);
- usar “o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias)” (meta final 23);
- identificar “e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas” (meta final 25).

No que diz respeito à *área de matemática* o ME (s.d.) menciona que no final da educação pré-escolar, a criança, no *domínio*:

Números e operações

- possa resolver “problemas simples do seu dia-a-dia recorrendo a contagem e/ou representando a situação através de desenhos, esquemas simples ou símbolos conhecidos das crianças, expressando e explicando as suas ideias” (meta final 13).

Por fim, relacionado com a *área das tecnologias de informação e comunicação*, o ME (s.d) refere que, no final da educação pré-escolar, a criança, no *domínio*:

Comunicação

- possa identificar “as tecnologias como meios que favorecem a comunicação e o fortalecimento de relações de reciprocidade com outras pessoas (família/escola; comunidade/escola; escola/escola)” (meta final 4);
- interagir “com outras pessoas utilizando ferramentas de comunicação em rede, com assistência do educador” (meta final 5).

Produção

- possa representar “acontecimentos e experiências da vida quotidiana ou situações imaginadas, usando, com o apoio do educador, ferramentas digitais que permitam inserir imagens, palavras e sons” (meta final 6).

Após a seleção das metas de aprendizagem e feita a articulação entre as áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE, no âmbito da temática, importa ressaltar que, na implementação do nosso projeto, as áreas de conteúdo estarão mais evidenciadas e apenas algumas metas de aprendizagem serão alcançadas/visíveis. No entanto e no âmbito da temática, a lista feita anteriormente era necessária para a devida compreensão e justificação da mesma.

No próximo capítulo apresentaremos o projeto de intervenção com características de investigação-ação, abordando alguns princípios sobre a investigação-ação e, mais adiante, faremos a apresentação do nosso projeto, indicando a questão de investigação, a

caraterização geral do jardim-de-infância e do grupo de crianças, bem como, a caraterização individual das crianças e do grupo de participantes no estudo. Por fim, apresentaremos a planificação e descrição geral das sessões do projeto.

Capítulo 3 – A metodologia e apresentação do projeto de intervenção

Introdução

Neste estudo utilizámos procedimentos de tipo investigação-ação para conceção e análise da nossa prática educativa, procurando mostrar qual o seu contributo para a reflexão sobre a educação e a formação de professores. Neste âmbito, começamos por contextualizar a investigação-ação no paradigma que a suporta, referindo algumas definições apresentadas por alguns autores. Para tal, começamos por apresentar as características mais marcantes, as finalidades a que se propõe e os elementos que a distinguem de outras metodologias de investigação em educação.

De acordo com as características apresentadas sobre a metodologia de investigação-ação e a organização deste projeto, faremos referência, no fim do primeiro subtópico, às fases principais pelas quais passámos no sentido de concretizarmos o processo de investigação-ação relacionado com o nosso projeto de intervenção.

O projeto de intervenção foi desenvolvido num contexto de jardim-de-infância situado no concelho de Ílhavo, constituído por um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Importa lembrar que a idealização, o desenvolvimento e a concretização do projeto foram efetuados em diáde, com a colega Joana Martins, contudo cada uma procurou dar resposta a questões de investigação diferentes (ver Martins, 2014).

Posto isto, neste capítulo iremos apresentar o jardim-de-infância em que realizámos o projeto, caracterizando o contexto em geral, assim como o grupo de crianças com quem trabalhamos. Logo de seguida, caracterizaremos individualmente as crianças, apresentando uma descrição mais personalizada de cada criança com o apoio da ficha individualizada 2i (in Portugal & Laevers, 2010, p. 171) do Sistema de Acompanhamento de Crianças em Educação Pré-Escolar (SAC).

Neste seguimento, continuaremos a apresentar o nosso projeto de intervenção mencionando, o critério usado para a escolha do grupo de participantes no estudo. Por

fim, apresentaremos de uma forma geral a planificação e a descrição do desenvolvimento das sessões do projeto de intervenção, abordando os aspetos estruturais de cada sessão.

3.1. A investigação-ação

A metodologia de investigação-ação tem adquirido, ao longo dos tempos, uma grande importância, mais precisamente, desde os anos noventa do século XX (Castro, 2012). Segundo a autora o interesse demonstrado pela metodologia de investigação-ação é semelhante ao interesse relativo “às pedagogias que promovem a criatividade, o pensamento crítico e *o aprender a aprender*” (idem, p. 2).

Segundo Pires (2010), ao longo dos tempos, a investigação-ação foi alvo de múltiplos estudos, pelo que não é possível encontrar uma definição única. A multiplicidade do termo advém de várias “ações, propostas e práticas” (p. 68).

Antes de mais, a investigação-ação é uma metodologia que procura ultrapassar o habitual dualismo entre teoria e prática (Noffke & Someck, 2010). Olhando para a palavra composta e fazendo a sua relativa decomposição, retiramos um duplo sentido de ação e investigação, com a finalidade de obter resultados em ambas (Fernandes 2006). De acordo com o autor, a ação determina a obtenção de “mudança numa comunidade ou organização ou programa” (p. 4); enquanto que a investigação produz o aumento de “compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade” (Dick, 2000 citado por Fernandes, 2006, p. 4). O autor na sequência do seu pensamento conclui que “o duplo objetivo básico e essencial é, por um lado, obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha” (p. 4).

De acordo com Coutinho, et al., (2009) a investigação-ação pode ser descrita como um conjunto de metodologias de investigação que contêm simultaneamente ação e investigação, com base num processo cíclico ou em espiral que vai alternando entre ação e reflexão crítica. Porém o percurso principal da investigação-ação é a “exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a

resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (p. 360). O grande objetivo desta metodologia é, segundo Fernandes (2006), a reflexão sobre a ação a partir da mesma, ou seja, a sua principal finalidade consiste na ação transformadora da realidade.

Segundo Zuber-Skerrit (1996, citado por Coutinho, et al., 2009) a investigação-ação implica planejar, atuar, observar e refletir de forma mais cuidadosa do que normalmente se faz no dia-a-dia, de modo a introduzir “melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas” (p. 363), apostando no questionamento e na reflexão para melhoria das mesmas. Por conseguinte, Coutinho, et al., (2009) estabelecem algumas metas da investigação-ação, tais como:

- Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo em que se procura uma melhor compreensão da prática;
- “Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação” (p. 363);
- Aproximar os *práticos* da realidade veiculando a mudança e o conhecimento;
- “Fazer dos educadores protagonistas da investigação” (Latorre, 2003 citado por Coutinho, et al., 2009).

Neste âmbito e conforme os autores, Cortesão e Stoer (1997, citados por Castro, 2012) a produção de conhecimento poderá acontecer no “exercício da ação pedagógica” se o professor/educador agir como investigador, com base num processo de contínuo questionamento aos diferentes níveis de significado do que está a fazer. Para, além disso, a própria ação desencadeada pelo professor/educador pode ter fins de pesquisa e não apenas de intervenção, isto quer dizer, que a postura de investigação-ação adquirida pelo professor/educador pode funcionar como um dispositivo de problematização.

Por sua vez, Alarcão (2001) considera que cada professor na sua essência é um investigador, desenvolvendo o conceito a partir de dois princípios, em que o primeiro se relaciona com “a natureza inclusiva da atividade investigativa no exercício profissional docente e o segundo com a formação de professores para o exercício crítico da sua atividade numa perspetiva experiencial-investigativa” (p. 24). Desta forma, podemos apresentar tais princípios:

“(...) todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor; (...) formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 24).

Assim o contributo da investigação-ação na prática educativa pode levar a uma participação mais ativa do professor/educador, como agente capaz de produzir mudança, assim como pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. Paralelamente, a investigação-ação pode ajudar o professor/educador a desenvolver estratégias e métodos, assim como propiciar técnicas e instrumentos na recolha e análise de dados para que a sua atuação seja mais adequada (Fernandes, 2006). O contributo desta metodologia é decerto a base para uma profunda reflexão sobre a prática educativa com o objetivo de a transformar e melhorar sempre que necessário.

Moreira (2001) refere ainda que a investigação-ação desempenha um papel fundamental como estratégia na formação de professores, facilitando a sua prática reflexiva e promovendo o seu posicionamento perante a investigação sobre a prática e a sua própria emancipação. Tal importância descreve-se nas seguintes afirmações:

“A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (Moreira, 2001, p. 664).

A investigação-ação deve estar definida por um plano de investigação e um plano de ação, garantido por um conjunto de métodos e regras. Estes métodos e regras pertencem às fases deste processo metodológico.

Segundo Pérez Serrano (1994, citado por Fernandes, 2006) para se concretizar um processo de investigação-ação é necessário seguir quatro fases, sendo elas:

1. Descobrir uma preocupação temática, isto é um problema;
2. Construir um plano de ação;
3. Colocar em prática o plano e observar como funciona;
4. Refletir, interpretar e integrar resultados, replanificando o plano de ação.

Embora o nosso estudo não seja veridicamente um plano de investigação-ação, o seu carácter contém certos procedimentos de investigação-ação. Assim sendo e de acordo com a organização deste projeto penso que as fases apresentadas por Pérez Serrano foram as seguidas na implementação do projeto. Na medida em que a partir de uma grande temática tivemos oportunidade de escolher um tema que nos suscitasse alguma preocupação em contextos jardim-de-infância e ao mesmo tempo fosse motivador para o pleno desenvolvimento das crianças. Por conseguinte, várias projeções e sugestões foram traçadas como plano metodológico do estudo a realizar e durante a sua realização fomos fazendo uma introspeção, ou melhor, uma reflexão sob as nossas práticas, no intuito de as melhorar. Numa fase final, prestámo-nos a recolher dados segundo alguns instrumentos e a concretizar os seus resultados para as devidas conclusões do projeto. Neste âmbito, passaremos a apresentar a metodologia, seguida no desenvolvimento do projeto “A ilha das letras”.

3.2. A questão de investigação

O presente trabalho de investigação teve como ponto de partida, procurar verificar em que medida é que o contato com a escrita, nomeadamente, *como é que os gestos de escrita em diferentes sistemas potenciam a compreensão do princípio alfabético em crianças em contexto de educação pré-escolar?*.

Para além da questão de investigação apresentada, definimos igualmente um conjunto de objetivos quer para a nossa formação pessoal e profissional, quer para o desenvolvimento das crianças, tendo em conta as atividades implementadas no projeto. Assim, os nossos objetivos passam por:

- ✎ Conhecer e compreender as conceções das crianças sobre os diferentes sistemas de escrita;
- ✎ Promover a descoberta do princípio alfabético através do contato e dos gestos de escrita com a diversidade linguística;
- ✎ Consciencializar as crianças para a diversidade linguística e cultural e observar os resultados dessa consciencialização.

3.3. O projeto de intervenção

3.3.1. Caracterização geral do jardim-de-infância

O Jardim-de-infância em que desenvolvemos o nosso projeto situa-se no concelho de Ílhavo, na freguesia de S. Salvador inserido num estabelecimento de ensino inaugurado no início do ano letivo 2010/2011. O edifício constituído por dois pisos abarca, para além da valência de Educação Pré-Escolar, o 1º Ciclo e as Atividades de Tempos Livres (ATL).

Ílhavo é um concelho que sempre esteve ligado à pesca e à agricultura, mas devido às alterações sociais e económicas dos últimos tempos, a comunidade ilhavense foi obrigada a procurar outros meios de subsistência nomeadamente através de atividades relacionadas com o comércio marítimo e com o setor da indústria. Este concelho dispõe de vários recursos para a comunidade e visitantes, sendo alguns deles: o Museu Marítimo, o Museu da Vista Alegre, o Centro Cultural de Ílhavo, a Biblioteca Municipal de Ílhavo, o Navio-Museu Santo André e a Câmara Municipal de Ílhavo.

3.3.2. Caraterização geral do grupo de crianças

O grupo de crianças com quem trabalhamos encontra-se à responsabilidade de uma educadora de infância e de uma assistente operacional e é constituído por 25 crianças, 9 do género feminino e 16 do género masculino, sendo que do total de crianças, 13 frequentam a sala desde o ano letivo anterior.

O gráfico 1 mostra-nos (*Idades das crianças*) que o grupo é composto por 12 crianças com 5 anos de idade (48%), 6 crianças com 4 anos (24%), 6 crianças com 3 anos (24%) e uma criança com 2 anos (4%). É importante referir que até ao fim da intervenção da díade a criança que tinha 2 anos de idade completou 3 anos e uma das crianças com 5 anos de idade completou 6 anos. Os valores de um novo gráfico teriam ligeiras diferenças, mas a diversidade de idades continuaria a mesma.

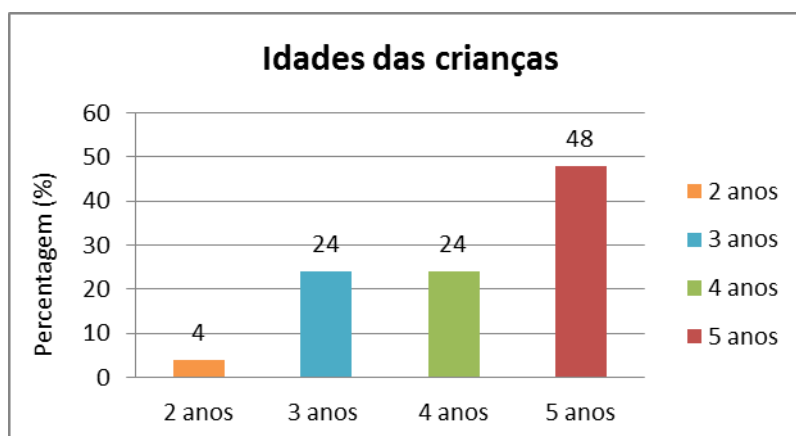


Gráfico 1 – Idade das crianças da sala pré-escolar

De acordo com as OCEPE (1997), a diversidade de idades que este grupo apresenta é um fator positivo visto que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 35).

O grupo é composto por algumas crianças de etnia cigana que se encontram totalmente integradas e ativas no contexto, participando nas atividades com interesse, colaborando e estabelecendo relações positivas com os colegas e com os adultos da sala. Todas as outras crianças se encontram igualmente inseridas e integradas no grupo e demonstram respeito e curiosidade pelas diferenças culturais das crianças de etnia

cigana. Esta diversidade cultural existente no grupo retrata uma das finalidades da Educação Pré-Escolar, baseando-se na fomentação e “inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (OCEPE, 1997, p. 20). Durante a nossa intervenção podemos destacar, como exemplo, alguns momentos em que uma das crianças de etnia cigana, em grande grupo, conversa e conta situações que vive em casa, sendo que as outras crianças se revelam interessadas, respeitando as diferenças culturais que vão percebendo pelo que a criança relata. Estes momentos de diálogo vão ao encontro do paradigma da escola inclusiva que pretende garantir equidade e qualidade para todas as crianças, incluindo o direito à participação.

Ao focarmo-nos no grupo geral de crianças, no que diz respeito ao bem-estar emocional e de implicação, os graus diferem entre si, sendo que a maioria das crianças apresenta níveis médios e altos de bem-estar e implicação.

Importa neste subtópico referir o bem-estar emocional do grupo para entendermos a disposição, a atitude e a postura que as crianças apresentam no jardim-de-infância, sendo o bem-estar emocional essencial no desenvolvimento e crescimento das crianças e por isso, importante focar na caracterização geral do grupo. No entanto, e apesar de ser uma peça fundamental no acompanhamento das crianças, posteriormente, no capítulo seguinte, parte da análise deste estudo apenas irá referir o indicador de qualidade, a implicação. A escolha deste indicador deveu-se ao facto de os seus subindicadores irem ao encontro dos objetivos pretendidos e da sua potencialidade para a construção de uma resposta à questão de investigação que definimos.

Posto isto e relativamente ao bem-estar emocional, Portugal e Laevers (2010) afirmam que as crianças ao “sentirem-se em casa, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (p. 21) evidenciam sinais claros de felicidade, satisfação e vitalidade nas suas ações, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras crianças e adultos, sendo esse o retrato da maioria das crianças deste grupo. No entanto, algumas delas evidenciam sinais claros de distração, desinteresse e inatividade em algumas situações do dia-a-dia. Existem também algumas crianças que irradiam energia,

não a utilizando da maneira mais correta, o que acaba por perturbar, de alguma forma, o funcionamento do grupo.

No que diz respeito à implicação, uma grande parte das crianças encontra-se visivelmente ativa e desafiada nas atividades propostas e colaboram com a educadora. As crianças estão naturalmente motivadas e interessadas, embora por vezes existam breves momentos em que atenção é mais superficial, necessitando assim do incentivo ou da intervenção da educadora. De qualquer forma, quando acontecem estas situações não prejudicam o desenrolar da atividade visto que a educadora consegue facilmente motivar as crianças. Em contrapartida, existem alguns casos particulares em que a motivação e a entrega na atividade são limitadas devido ao baixo nível de concentração experienciado pelas crianças em questão, pois algumas vezes “preferem não fazer” a atividade.

3.3.2.1. Caraterização individual das crianças

De forma a dar a conhecer parte do perfil das crianças constituintes do jardim-de-infância, prosseguimos com uma breve caraterização mais personalizada de cada uma das crianças, mantendo o seu anonimato. Pretendemos, por um lado, dar a conhecer a individualidade, interesses e valores que cada criança apresenta e, por outro lado, dar a entender ao leitor que o nosso projeto foi idealizado e desenvolveu-se a partir dessas mesmas caraterísticas.

Segundo a análise e reflexão feita em diáde durante a fase de observação e intervenções pontuais registámos na ficha individualizada 2i (in Portugal & Laevers, 2010, p. 171) do SAC algumas das caraterísticas mais evidenciadas por cada criança no quotidiano (cf. Martins, 2014).

A **AI** (5 anos) é uma criança muito simpática, alegre, bem-disposta e sociável que se sente muito à vontade no contexto, demonstrando ser muito comunicativa e com livre-iniciativa. Por vezes, demonstra alguma negação no que diz respeito aos pedidos que lhe são feitos. Nota-se que é uma criança que necessita e gosta de conversar e que apesar de ser de etnia cigana se esforça por usar termos linguísticos semelhantes aos das outras

crianças, sem menosprezar a sua língua. O irmão frequenta a mesma sala e nota-se que a Al exerce um papel de muita proteção sobre ele, não lhe dando muito espaço para ele ter as suas próprias iniciativas. Contudo, este comportamento foi-se atenuando significativamente com o tempo.

O **An** (5 anos) é uma criança bem-disposta, comunicativa, sociável e um pouco teimosa. É uma criança que tem momentos ambíguos: ora está atento e recetivo ora é irrequieto e perturbador. Tal comportamento pode estar ligado a algumas carências afetivas, necessitando, por vezes, de chamar a atenção. Quando está mais tranquilo é uma criança carinhosa. Gosta de conversar, brincar no exterior da sala, ajudar o adulto nas tarefas e dar sugestões para a realização das atividades. Não é muito cumpridor das regras e, por vezes, demonstra alguma resistência quando é confrontado com as suas atitudes menos corretas, apesar de este tipo de comportamento se ter atenuado no decorrer do tempo.

O **Be** (5 anos) é uma criança meiga, tranquila, simpática e sociável. Gosta de participar nas conversas e dar sugestões acerca das atividades. Em diálogo com o grupo demonstra uma atitude assertiva e em situações de injustiça é capaz de opinar de forma coerente.

A **Bi** (5 anos) é uma criança simpática, bem-disposta, alegre, meiga e sociável. É bastante comunicativa, gosta de conversar e contar “as novidades” quando está em grande grupo, é interessada e gosta de participar nas atividades que lhe são propostas com entusiasmo, embora nem sempre as realize, pois, por vezes, demonstra alguma fragilidade, necessitando do apoio do adulto.

O **Br** (4 anos) é uma criança simpática, meiga e sociável. Encontra-se bem adaptado ao contexto, porém em grande grupo, quando tem a palavra, retrai-se um pouco, demonstrando alguma timidez. É uma criança bem-disposta que explora os espaços com entusiasmo dentro e fora da sala, cumprindo as regras estabelecidas e acatando bem os pedidos que lhe são feitos.

A **Ca** (5 anos) é uma criança simpática, alegre, sociável e comunicativa em grande e pequeno grupo, encontrando-se bem integrada no contexto. Apesar de apresentar algumas dificuldades na fala (à espera de iniciar a terapia da fala), isso não a impede de se

expressar e de ser compreendida pelas outras crianças e adultos. É tranquila, carinhosa e interessada pelas atividades que são propostas. É muito bem comportada, cumprindo as regras.

O **Af** (3 anos) é uma criança simpática, bem-disposta, alegre e encontra-se bem adaptado ao contexto. É comunicativo e muito expressivo. Por norma, acata bem o que lhe é pedido e é recetivo às atividades. É uma criança que estabelece boas relações com todas as crianças do grupo e com os adultos. Gosta de conversar, brincar no interior e exterior da sala, contar “as novidades” e partilhar com o grupo os brinquedos que traz de casa.

O **Di** (3 anos) é uma criança alegre, bem-disposta, carinhosa e com muita vitalidade. Apesar de ser uma das crianças mais novas do grupo (em relação à idade e ao tempo de chegada ao grupo) encontra-se integrado e consegue socializar bem com os seus colegas, interagindo mais com o grupo no contexto do brincar livre. É uma criança que ainda está a aprender as regras da sala e a importância do seu cumprimento.

O **Dip** (4 anos) é uma criança bem-disposta e gosta muito de brincar no exterior. Apesar de ter reagido com normalidade à nossa presença não é uma criança que se dê a conhecer com facilidade, demonstrando ser um pouco reservada. Em grande grupo gosta de participar e dar a sua opinião.

O **Ed** (3 anos) é uma criança bem-disposta, simpática e sociável. O pai é de nacionalidade brasileira e por isso a criança demonstra um ligeiro sotaque na sua comunicação. Apesar de ser uma das crianças mais novas do grupo (em relação à idade e ao tempo de chegada ao grupo) encontra-se bem adaptada ao contexto, demonstrando vontade na interação com as outras crianças e adultos.

O **Ga** (5 anos) é uma criança bem-disposta, alegre e sociável. Sente-se à vontade para comunicar no grupo e gosta de dar a sua opinião. É uma criança que nem sempre acata o que lhe é pedido, sentindo necessidade de medir forças connosco de forma a testar os limites. Também demonstra alguma dificuldade em respeitar a vez dos outros falarem, contudo estabelece boas relações tanto com as crianças como com os adultos da sala.

A **Gaa** (4 anos) é uma criança bem-disposta, alegre, comunicativa e sociável. Gosta de conversar em grupo e dar a sua opinião. Ingressou no grupo naquele ano e encontra-se bem integrada acatando o que lhe é pedido e respeitando as regras da sala. Do que podemos observar, quando realiza uma atividade não se concentra verdadeiramente, “saltando” de atividade em atividade.

O **Jo** (4 anos) é uma criança simpática, bem-disposta, sociável e um pouco envergonhada. Em situações de grupo não se mostra muito espontâneo, mas quando solicitado participa com gosto e interesse. É uma criança que respeita as regras da sala e o que lhe é pedido.

O **Lo** (2 anos) é uma criança bem-disposta, simpática, alegre e um pouco envergonhada. Apesar de ser a criança mais nova mostra-se bem integrada no grupo. O irmão frequenta a mesma sala e no início da nossa observação notámos alguma dependência do Lo em relação ao mesmo, mas foi adquirindo alguma independência nas atividades e no brincar.

O **Lu** (5 anos) é uma criança simpática, bem-disposta, alegre e tranquila. É comunicativo e quando intervém fá-lo de forma coerente. É uma criança que gosta de conversar, dar sugestões e de participar nas atividades propostas, porém quando a atividade exige uma maior concentração tende a dispersar, mudando de atividade, preferencialmente, ao ar livre. Apesar do irmão (Lo) estar na mesma sala, o Lu adota uma atitude de liberdade, deixando o irmão mostrar-se e dar-se a conhecer ao grupo.

A **Ma** (5 anos) é uma criança simpática, reservada e que aparenta estar bem, não deixando transparecer muito aquilo que sente e pensa. É um pouco teimosa, sendo necessário várias intervenções do adulto, normalmente em situações de diálogo em grande grupo, pedindo-lhe que não perturbe o ambiente da sala, contudo encontra-se integrada no grupo.

A **Mat** (4 anos) é uma criança simpática, bem-disposta, comunicativa e expressiva. Gosta de conversar em grande grupo, demonstrando sempre vontade de contar “as novidades” e de partilhar “as asneiras” dos animais de estimação. Revela sempre vontade de participar nas atividades que são propostas.

O **Mj** (3 anos) é uma criança simpática, brincalhona, meiga e bem-disposta. Gosta de conversar em grande e pequeno grupo e é muito expressivo nas suas intervenções. Encontra-se bem adaptado ao contexto, estando ainda a conhecer as regras. Geralmente acata bem o que lhe é pedido, necessitando de algumas intervenções por parte do adulto.

O **Mc** (3 anos) é uma criança bem-disposta, simpática e que se encontra bem adaptada ao grupo. Por vezes, quando é contrariado ou confrontado com alguma atitude menos correta que tenha tomado recorre ao choro. No entanto estas situações pontuais, que se atenuaram não afetam o seu bem-estar geral e a integração no grupo. Gosta de participar em grande grupo e é comunicativo estabelecendo boas relações com todas as crianças e com os adultos da sala.

A **Ri** (5 anos) é uma criança simpática, tranquila e pouco comunicativa, o que não a impede de participar nas atividades, embora quando as realiza não se expressa muito e, por vezes, nas atividades de grande grupo prefere não participar. É uma criança um pouco tímida, não se dando muito a conhecer, mas interage de forma positiva com os colegas e com os adultos da sala.

O **Ro** (3 anos) é uma criança simpática, alegre, pouco comunicativa e um pouco envergonhada. Demonstra-se dependente da irmã (Al) que frequenta a mesma sala, no entanto encontra-se bem integrado no grupo. É recetivo à nossa presença e quando lhe é dirigida a palavra não demonstra comportamento evitante, acatando bem o que lhe é pedido.

O **Ru** (5 anos) é uma criança bem-disposta, simpática, bem comportada e sociável. Encontra-se bem integrado no grupo e é uma criança que gosta de conversar e contar “as novidades”, embora connosco não demonstrasse muito à vontade.

O **Rpe** (5 anos) é uma criança bem-disposta, simpática e alegre. Gosta muito de partilhar “as novidades” e de conversar em grande grupo. Encontra-se bem adaptado ao contexto. Quando é confrontado com alguma atitude menos correta da sua parte, por vezes, recorre ao choro. No entanto, estas situações pontuais não afetam o seu bem-estar geral e a integração no grupo.

A **Ta** (5 anos) é uma criança simpática, bem-disposta, um pouco tímida e pouco comunicativa, embora estabeleça boas relações com as outras crianças e adultos. Em

grande grupo não se sente muito à vontade para partilhar o que sente e pensa e em algumas atividades prefere não participar, adotando uma postura neutra. No entanto, quando é intercetada pelo adulto, na maioria das vezes, responde. É uma criança que tende a resistir ao que lhe é pedido, necessitando, por vezes, do apoio do adulto.

Por fim, a **Tat** (4 anos) é uma criança simpática, tímida e pouco comunicativa. Nas atividades de diálogo em grande grupo adota uma postura neutra. Na maioria das vezes só participa quando é solicitada, sendo que, em algumas delas, prefere não participar. É uma criança que se sente mais à vontade em interações em pequeno grupo e a explorar os espaços da sala. É bem comportada e respeitadora das regras da sala.

Uma caraterística comum que liga o grupo é o facto de todos gostarem muito de brincar no espaço exterior, fazendo jogos diversos (corridas, circuitos, jogos tradicionais, etc) e este aspeto foi o que levou, em parte, à idealização das nossas sessões, ou seja, a partir deste interesse comum e da necessidade que as crianças tinham em brincar ao ar livre, sempre que fosse possível (devido a alterações climáticas), as nossas sessões teriam esta caraterística ligada ao carácter lúdico. No seguimento dos objetivos do nosso projeto e a partir das caraterísticas das crianças referidas anteriormente, numa fase seguinte, passamos a descrever o processo de seleção das crianças na criação do grupo de participantes do estudo.

3.3.2.2. Caraterização do grupo de participantes no estudo

Após a caraterização geral do grupo e da caraterização mais individualizada de cada criança importa referir como surgiu o grupo de participantes para a realização deste estudo, nomeadamente o critério que foi usado para essa mesma escolha.

Inicialmente e após a observação realizada sobre o grupo e algumas trocas de ideias com a educadora sobre as crianças, a díade pensou realizar o projeto com algumas crianças que demonstrassem algum nível de interesse e concentração na realização de tarefas. Visto que o grupo era bastante heterogéneo, no que diz respeito a idades e interesses foi um pouco difícil optarmos por uma faixa etária ou por um nível de

interesse. No entanto, optámos pelo número de crianças que se apresentavam na idade média, isto é, as únicas seis crianças com 4 anos de idade, o que seria um número consideravelmente aceitável para o estudo. Contudo este grupo não chegou a ser concretizado, pois, após a realização da primeira sessão, outro grupo de crianças surgiu por vontade própria.

Assim, o critério adotado para o grupo de participantes surgiu da escolha das próprias crianças que se mostravam interessadas e motivadas para participar no projeto. Este grupo ficou então definido durante a primeira sessão do projeto, após a leitura da história programada, tendo as crianças sido nomeadas como os *descobridores da ilha das letras*. O grupo passou a ser constituído por 9 crianças, 4 do género masculino e 5 do género feminino com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos – O **Lu**, o **Ga**, o **Ru**, o **Be**, a **Bi**, a **Ma**, a **Ca**, a **Ri** e a **Ta**. De forma a motivar este grupo de crianças para a realização do projeto, a díade realizou cartões de identificação (cf. anexo 1), depois finalizados pelas próprias crianças em questão. Importa ainda referir que, apesar de existir um grupo de estudo para a realização do projeto, todas as crianças podiam participar.

3.3.3. Planificação e descrição do desenvolvimento das sessões do projeto

De forma simplificada e de fácil apreensão para o leitor apresentamos, no quadro a seguir, uma planificação geral das sessões do nosso projeto, as finalidades educativas pretendidas segundo as OCEPE e as áreas de conteúdo abordadas.

Sessões	Finalidades educativas (OCEPE)	Áreas de conteúdo
1ª sessão 18.11.2013 “Viajar em sonho”	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; 	Formação pessoal e social;
2ª sessão 20.11.2013 “À caça das letras”	<ul style="list-style-type: none"> Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita; 	
3ª sessão 25.11.2013 “Vamos descobrir as diferentes ilhas”	Permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as letras e os sons e descobrir as suas relações;	
4ª sessão 27.11.2013 “Vamos descobrir o que falta”	Permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as letras e os caracteres e os respetivos sons, descobrindo as diferenças;	Expressão e comunicação;
5ª sessão 02.12.2013 “Vamos jogar ao dominó”	Permitir a apropriação do código escrito através do contacto com o texto manuscrito e impresso;	Conhecimento do mundo.
6ª sessão 04.12.2013 “De que gostámos mais?”	Desenvolver a expressão e a comunicação através do desenho.	

Quadro 1 – Apresentação geral das sessões do projeto

O projeto “A ilha das letras” foi desenvolvido com os *descobridores da ilha das letras* do jardim-de-infância em causa. Este projeto realizou-se entre os dias 18 de novembro e 4 de dezembro de 2013 e abarcou seis sessões na totalidade, sendo duas por cada semana de intervenção. A partir das sessões pretendíamos consciencializar as crianças para a diversidade linguística e cultural existente e para a valorização da diferença, assim como, promover a descoberta do princípio alfabético através do contato com diferentes formas de escrita. Perante a grande diversidade linguística optámos por escolher as seguintes línguas: português, árabe e japonês. Esta escolha ficou a dever-se ao facto de estas línguas apresentarem entre si diferentes códigos escritos e, por isso, poderem ser de maior motivação para despertar a curiosidade das crianças do pré-escolar.

Assim, de modo a dar a conhecer mais detalhadamente o trabalho realizado descrevemos as sessões implementadas com o apoio das planificações (em anexo) e para uma melhor compreensão do feedback das crianças apresentaremos algumas notas de campo que foram sendo registadas no fim de cada sessão juntamente com algumas fotografias. As videograções e os indicadores de recolha de dados serão apresentadas mais adiante, no próximo capítulo, onde fornece uma análise mais detalhada dos resultados.

1ª sessão – “Viajar em sonho”

18 de novembro

No intuito de compreendermos as concepções das crianças sobre a diversidade linguística e a existência de diferentes códigos escritos em todo o mundo, escrevemos a história “A ilha das letras” (cf. anexo 2) adaptada da história “A ilha das palavras” de José Jorge Letria.

A leitura realizada na biblioteca do Centro Escolar foi feita para o grupo geral de crianças e a pós-leitura, o momento de exploração da mesma foi concretizada com os *descobridores da ilha das letras*. O espaço, como descrito na planificação (cf. anexo 3) ilustrou um pouco o pretendido e



Imagem 9 – Letras do abecedário.

ajudou à descoberta e reconhecimento de algumas letras.

O livro conta a história de um menino que procura pela ilha das letras, depois dos seus avós lhe terem dito que existe algo de mágico nessa ilha. Frederico, muito curioso com esta ilha, sonhou a noite inteira com o que lá se poderia passar. O sonho alfabetizado foi tão mirabolante e confuso que só contribuiu para que o Frederico se entusiasmasse ainda mais em procurar a ilha das letras (ver Martins, 2014).

Após a exploração da história, as crianças facilmente disseram que, no mundo, existem diferentes línguas e as pessoas não falam todas a mesma língua. As notas de campo obtidas da primeira sessão foram bastante positivas e algumas das crianças revelaram-se pelos seus testemunhos. De forma geral, os objetivos pretendidos foram alcançados e outros elementos que surgiram do diálogo das crianças serviram como possíveis indicadores para a análise de dados. Nesta altura não foi possível gravar nem filmar, mas os fatores surpresa que fomos obtendo demonstram claramente a compreensão da diversidade linguística por parte das crianças, como, por exemplo: uma criança disse que sabia uma palavra em inglês, “pink que em português quer dizer cor de rosa”, ora este pré-conhecimento da criança serviu como base na exploração do tema e

cor de rosa Cor da rosa	PINK pink
PRETO Preto	BLACK black

Imagem 10 – Palavras em português e inglês.

na concretização de novas aprendizagens. Desde logo escrevemos as palavras numa folha e foi interessante verificar as ideias das crianças que variavam: “esta é mais pequena que esta” apontando para a palavra em inglês e em português; “são diferentes, mas é a mesma coisa”; “são diferentes, mas tem as mesmas letras que as nossas”,

querendo dizer que reconhecem o sistema alfabético; “esta tem 4 letras e esta tem 9 letras...é maior”. Apesar de a língua inglesa não ter sido uma opção nossa neste estudo, o diálogo que aconteceu foi tão interessante que fez com que surgissem novas questões e adoção de outros recursos (mesmo improvisados) e estratégias e, por outro lado, permitiu verificar que as crianças identificam algumas línguas e reconhecem algumas letras do sistema alfabético latino.

2ª sessão – “À caça das letras”

20 de novembro

De forma a responder aos interesses e necessidades das crianças optámos por realizar um jogo de carácter lúdico, desenvolvido no exterior, permitindo o contato e o prazer em lidar com letras e caracteres, assim como brincar com os seus sons e descobrir as suas relações.

O jogo, como descrito na planificação (cf. anexo 4), consistiu em descobrir letras e caracteres de diferentes sistemas de escrita. Foram então disponibilizados três mapas (cf. anexo 5) por cada três crianças onde estavam assinalados os locais onde as letras e os caracteres estavam “escondidos”. Após a descoberta de todas as letras e caracteres, foi feita uma exploração com as crianças sobre os sinais gráficos e feita a associação de algumas letras e caracteres ao lugar encontrado. Os caracteres japoneses e as letras árabes estavam presentes para as crianças se familiarizarem com os mesmos e perceberem que o nosso alfabeto não é único, que existem outras formas de escrever.



Imagem 11 – Arco com os três sistemas de escrita.

No espaço exterior as crianças divertiram-se imenso com a descoberta, o mapa foi bastante acessível para a leitura das crianças e estas aderiram muito bem ao jogo. Durante a caça às letras e caracteres houve observações e descobertas feitas de forma muito assertiva.

As crianças através do objeto ou do local onde estava fixada a letra em português eram capazes de associar o som da 1ª sílaba e desta forma dizer o nome da letra. A seguir a esta descoberta as crianças diziam outras palavras iniciadas pela mesma letra. Mais tarde na biblioteca a exploração estabelecida entre estagiárias e crianças foi igualmente muito interessante. Para mais facilmente visualizar e distinguir os três diferentes sistemas de escrita juntámos os diversos cartões com as letras e caracteres fixos na parede em três colunas. Apesar do diálogo e da exploração realizada, as crianças não conseguiram entender os caracteres japoneses e as letras em árabe como um

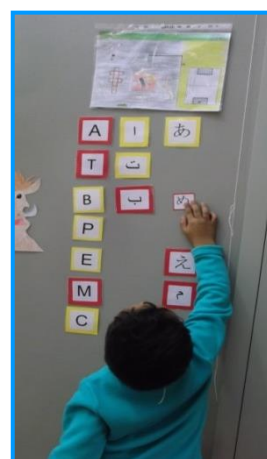


Imagem 12 – Ordenação dos três sistemas de escrita.

sistema de escrita dizendo que eram números e não compreenderam, por exemplo, que, quando colocadas na mesma linha da tabela, ao lado de uma letra em português poderiam querer dizer que era a mesma letra, mas em línguas diferentes.

3ª sessão – “Vamos descobrir as diferentes ilhas”

25 de novembro

Iniciámos a sessão com um pequeno diálogo relembrando a história e o jogo que tínhamos realizado na semana anterior para que pudéssemos contextualizar a atividade proposta. Em conjunto relembrámos que, no mundo, existem várias línguas e as crianças foram dizendo algumas, tais como, inglês, alemão, chinês, japonês, francês, português, entre outras, e cada língua apresentada tinha um código escrito próprio. De forma a iniciar a atividade explicámos que apenas iríamos conhecer duas línguas diferentes da nossa, o japonês e o árabe, permitindo uma vez mais o contato e o prazer em lidar com outras formas de escrita, brincando com as descobertas realizadas.

Sendo assim, o jogo apresentado na planificação (cf. anexo 6) consiste na exploração dos três diferentes sistemas de escrita envolvidos no nosso projeto. Para isto, apresentámos as três caixas de cartão que seriam as três ilhas dos três sistemas de



Imagem 13 – “Ilhas dos três sistemas de escrita”.

escrita - português, japonês e árabe. Cada caixa/ilha estava identificada – “Ilha das letras”



Imagem 14 – Exploração dos cartões.

– na sua língua. As crianças tinham à disposição, numa mesa, cartões com inúmeras letras e caracteres que tinham de manipular e comparar com as letras e palavras constituintes da identificação de cada caixa/ilha e fazer assim a respetiva divisão. Inicialmente demos algum apoio e algumas dicas para encaminhar as crianças para a realização da atividade. De seguida

deixámos que interagissem umas com as outras, trocassem impressões tendo sido muito interessante observar as constatações que iam fazendo, algumas delas muito assertivas.

A caixa/ilha do português continha os cartões com as letras todas do alfabeto e alguns caracteres do japonês que as crianças compararam a algumas letras do alfabeto português. As caixas/ilhas do árabe e do japonês foram os sistemas de escrita que causaram mais dificuldade na divisão. Durante a distribuição foi notório que algumas crianças já apontavam algumas semelhanças e diferenças na convenção gráfica. Após a distribuição dos cartões pelas caixas/ilhas feita as estagiárias



Imagem 15 – Exploração da “ilha árabe”.

encaminharam as crianças para a manta junto da pequena tabela construída com as letras e caracteres da sessão “À caça das letras”. A partir da análise da mesma e comparando algumas letras e caracteres que as crianças tinham colocado nas caixas/ilhas, as próprias foram capazes de identificar o erro e de o corrigir. Ao longo desta descoberta foram dizendo: “no árabe tem pontos e no japonês tem bolas”; “esta também é japonês porque não tem pontos e tem estes paus” e “eu já vi esta aqui”. A partir destes testemunhos verificámos que as crianças, no final já reconheciam e identificavam algumas letras e caracteres dos sistemas de escrita, bem como identificavam algumas semelhanças características dos três sistemas de escrita.

A atividade em si foi muito interessante e talvez esta sessão tenha sido aquela que confrontou mais diretamente as crianças com os diferentes sistemas de escrita e as sensibilizou mais para a valorização e respeito de outras formas de escrita.

4ª sessão – “Vamos descobrir o que falta”

27 de novembro

Tendo em conta as ideias das crianças iniciámos a quarta sessão relembrando as descobertas realizadas no jogo da sessão anterior, recordando assim as crianças sobre as “ilhas das letras” – a portuguesa, a japonesa e a árabe – de forma a contextualizar a atividade seguinte.

No intuito de continuar a sensibilizar as crianças para outras formas de escrita e permitir um contato mais direto e pessoal com uma pessoa de outra língua, pensámos em convidar uma aluna japonesa da Universidade de Aveiro. A atividade desta sessão descrita na planificação (cf. anexo 7) foi ligeiramente alterada devido à disponibilidade da aluna para apoiar no sistema de escrita japonês. A atividade proposta consistia em apresentar às crianças uma tabela com imagens da história contada na primeira sessão, letras do alfabeto português e caracteres da língua japonesa. Contudo, os caracteres japoneses não foram utilizados, pois a Y escreveu os caracteres em Hiragana na tabela ao mesmo tempo que pronunciava a palavra em voz alta e, de seguida, as crianças, muito divertidas, repetiam-na. Por vezes, ao repetir a palavra tentavam descobrir uma palavra em português com um som semelhante ao que pronunciavam. Adotámos os caracteres em Hiragana, por ser o sistema de escrita mais simples e o adotado no Japão com crianças mais pequenas.



Imagem 16 – Aluna japonesa a escrever alguns caracteres.

Para que as crianças conseguissem completar a tabela na coluna do sistema de escrita português fomos soletrando as sílabas das palavras, de forma a que as crianças conseguissem identificar os sons. As crianças tinham que descobrir qual ou quais as letras que correspondiam àquele som e construir assim a palavra equivalente à imagem, para isso tinham cartões com as letras necessárias para a sua construção. De uma forma geral, as crianças foram capazes de encontrar as letras e assimilar o som à letra e a imagem à primeira letra.



Imagem 17 – Criança a reproduzir letras em árabe.

Relativamente ao árabe e tendo em conta que as letras do alfabeto árabe variam consoante a posição que assumem na palavra, não era fidedigno apresentar às crianças o alfabeto árabe e pedir-lhes que completassem a coluna relativa. Neste sentido, as palavras árabes já estavam escritas em cartões e coladas na tabela, nos respetivos lugares, mas com o pormenor de estarem coladas junto à linha direita para mais tarde as crianças descobrirem o porquê. Em conjunto, fizemos uma

exploração relacionada com o sentido/orientação da escrita árabe. Fomos chamando atenção: “já repararam como é que nós colámos as nossas letras e como é que a Y escreveu? Repararam no sentido?”; “Porque será que as letras do árabe estão coladas deste lado, junto à linha?”. As crianças, umas mais perspicazes do que outras, logo disseram que os árabes escreviam da direita para a esquerda. De seguida, também elas tiveram oportunidade de escrever, imitando as letras do árabe na tabela.

Quando a tabela ficou completa, as explorações feitas com as crianças relacionaram-se com o número de letras e caracteres das palavras, fazendo assim comparações entre a mesma palavra escrita em diferentes línguas; e com os diferentes sistemas de escrita, isto é, se todos tinham uma correspondência letra/som e caracter/som; e se os sistemas de escrita/formas de escrita eram iguais nas três línguas e quais as diferenças (cf. Martins, 2014).

Por fim, as crianças tiveram oportunidade de, com a ajuda da Y Tanokura, escrever os seus nomes em japonês, de forma a experimentarem práticas de escrita japonesa (cf. anexo 8). Uma das crianças pegou na sua folha e foi junto da tabela com os caracteres em japonês comparar e tentar descobrir que letras é que pertenciam àqueles caracteres.

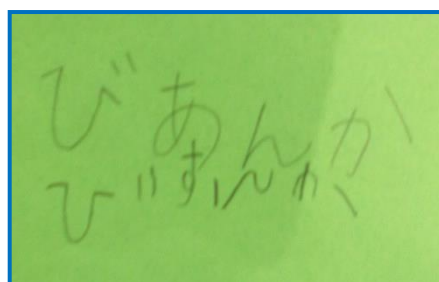


Imagem 18 – Nome de uma criança escrito em japonês.

5ª sessão – “Vamos jogar ao dominó”

2 de dezembro

Iniciámos a sessão recordando de uma forma breve a tabela com os três sistemas de escrita realizada na semana anterior, de forma a que as crianças relembassem o que descobriram sobre cada um e para podermos contextualizar o jogo seguinte.

Tendo em conta as concepções já evidenciadas pelas crianças até então, pretendíamos nesta sessão permitir às crianças a apropriação do código escrito a partir da atividade realizada na sessão anterior, ou seja, confrontar as palavras escritas nos três sistemas de escrita (português, japonês e árabe). Neste sentido e de acordo com a planificação (cf. anexo 9) foram disponibilizadas às crianças peças de dominó, em tamanho A4 e feitas em cartão, de forma a permitir que o jogo fosse realizado no chão. As regras foram as de um jogo normal



Imagem 19 – Criança a jogar ao dominó.

de dominó. As peças foram espalhadas na manta e as crianças à volta das mesmas puderam explorá-las livremente. Para ajudar a realizar o jogo, as crianças podiam e deviam recorrer à tabela completada na sessão anterior, exposta no espaço para ajudar a relembrar as palavras em várias línguas e o seu significado (cf. Martins, 2014). De uma forma geral, a maioria das crianças conseguiu realizar a atividade sem qualquer dificuldade e algumas delas conseguiram auxiliar outras crianças na consulta da tabela e na colocação da peça.

6ª sessão – “De que gostámos mais?”

4 de dezembro

Iniciámos a sexta e última sessão do nosso projeto relembrando todas as descobertas que tínhamos feito nas sessões anteriores com as atividades propostas.

De acordo com a planificação (cf. anexo 10) nesta sessão pretendíamos que as crianças, ao recordarem as atividades realizadas no âmbito da “descoberta da ilha das letras” desenvolvessem a sua comunicação e expressão através do desenho e nele retratassem o que mais lhes tinha agradado. As recordações foram notáveis, assim como foi bastante gratificante os resultados dos desenhos (cf. anexo 11), pois a maioria das crianças desenharam todas as atividades como suas favoritas e as crianças que não o fizeram disseram que tinham



Imagem 20 – Desenho da “atividade que gostei mais”.

gostado de todas as atividades (cf. anexo 12). As crianças demonstraram serem capazes de desenhar letras e caracteres, distinguiram os três sistemas de escrita e compreenderam que no mundo existem diferentes línguas. Esta atividade serviu também como forma de avaliação.

Após a descrição das sessões do projeto, no próximo capítulo pretendemos tratar os dados de uma forma mais pormenorizada fazendo a sua respetiva análise e interpretação para de seguida retirarmos as conclusões do estudo e respondermos à questão de investigação que nos orientou.

Capítulo 4 – Apresentação das categorias de análise e interpretação dos dados

Introdução

O desenvolvimento do projeto de intervenção intitulado “A ilha das letras”, desde a sua idealização à sua avaliação, passando pela sua implementação e reflexão teve como objetivos principais compreender as concepções das crianças sobre os diferentes sistemas de escrita, promover a descoberta do princípio alfabético através do contato e dos gestos de escrita, consciencializando as crianças para a diversidade linguística, bem como desenvolver atitudes de tolerância, curiosidade e respeito pelo Outro.

A partir dos objetivos expostos lembramos o leitor que o objetivo principal do projeto foi entender como é que os gestos de escrita em diferentes sistemas de escrita potenciam a compreensão do princípio alfabético em crianças em contexto de educação pré-escolar.

Assim sendo, durante o seu desenvolvimento fomos recolhendo dados através de instrumentos de análise específicos para percebermos se os objetivos acima mencionados eram atingidos.

Neste quarto capítulo, apresentamos de forma sucinta cada um dos instrumentos utilizados no processo de recolha de dados, para de seguida, identificarmos os dados recolhidos ao longo das sessões e, por fim, apresentarmos a respetiva análise dos resultados.

Apresentamos também as categorias de análise dos dados recolhidos e as subcategorias correspondentes, de forma a organizarmos esses mesmos dados por conjuntos adequados face aos objetivos pretendidos. Assim, o agrupamento de dados será apresentado segundo duas grandes categorias de análise e suas respetivas subcategorias: a **implicação** e as suas subcategorias a motivação, o interesse e o prazer; e a **descoberta da relação oral e escrita**, com as suas subcategorias a identificação, a comparação a associação, e a produção.

Por fim, apresentaremos algumas expressões/ideias das crianças participantes do estudo, de modo a estabelecermos relação entre as categorias e os indicadores

recolhidos e, desta forma, apresentarmos os resultados finais, tentando compreender se o estudo realizado contribuiu para os objetivos definidos.

4.1. Descrição dos instrumentos de recolha de dados

Tal como já foi referido anteriormente, o nosso estudo teve como objetivo entender como é que os gestos de escrita potenciam a compreensão do princípio alfabético, em crianças em idade pré-escolar. Para tal fomos recolhendo os dados que pretendíamos, segundo alguns instrumentos que, em nossa opinião, seriam mais apropriados, em função do nosso objetivo, sendo eles – **observação participante, audiogravação, videogravação, fotografias, grelha de registo e desenhos**.

Importa explicar que nem todos os instrumentos foram utilizados em todas as sessões (cf. quadro 2). Este facto evidenciou-se logo na primeira sessão, devido a problemas técnicos (falta de bateria na máquina fotográfica), pelo que tivemos que recorrer à audiogravação da atividade, de modo a que os elementos narrativos ficassem gravados e desta forma garantirmos a veracidade dos dados.

Os desenhos foram instrumentos de recolha usados na última sessão, tendo servido, em parte, como meio de avaliação da realização das sessões. Assim sendo, passamos a descrever cada um destes instrumentos, procurando mostrar a sua identidade e importância ao longo do desenvolvimento do estudo.

Relativamente à observação realizada durante a implementação das sessões, realizámos uma **observação de tipo participante**, estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores e que consiste na técnica da observação direta sendo que “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31). Deste modo, no nosso caso idealizámos o projeto, desenvolvemos as atividades e participámos na sua realização juntamente com as crianças para conseguirmos dar resposta à nossa questão de investigação. No entanto, este tipo de observação, a observação direta, nem sempre se demonstra fiel ao observador, pois a estratégia que emprega nem sempre permite uma clarificação do seu papel e estatuto, ora é observador, ora por vezes é participante e observador (Estrela, 1994). Devido a esta dualidade, procurámos reforçar a

recolha de dados com outros meios para que os resultados a que chegámos pudessem ser compreendidos com mais certeza e não descurarmos aquilo a que nos propusemos.

Desta forma, a **audiogravação**, apesar de ter sido uma técnica improvisada e substituída por breves instantes pela videogravação, demonstrou ser muito útil, pois permitiu captar a interação verbal e explorar os aspetos narrados entre estagiárias e crianças. Segundo Coutinho (2011), este tipo de gravações possibilita ao professor/educador analisar os dados com rigor e maior distanciamento, compreendendo os seus comportamentos comunicativos em relação às crianças com as quais interage, servindo posteriormente para reflexão sobre a sua prática educativa.

A **videogravação** foi igualmente uma ferramenta essencial e talvez a mais legítima na transmissão visual e auditiva dos dados, pois captou pormenores da ação e da comunicação que na prática nos escapavam. De acordo com Coutinho (2011), o vídeo associa a imagem em movimento ao som, permitindo ao investigador obter uma repetição da realidade o número de vezes desejadas. Por exemplo, quando procedemos à transcrição das videogravações reparámos em pormenores e expressões das crianças que não foram tão claros quando realizámos as atividades.

As **fotografias** foram meios utilizados com grande frequência e em todas as sessões, pois a sua funcionalidade como documento de prova permitiu captar contextos naturais e ações que, tendo já ocorrido, permanecem resistentes e credíveis no presente.

No que diz respeito à **grelha de registo**, foi a nosso entender um instrumento determinante na recolha de dados, dada a sua capacidade de informação de forma simplificada. Quando construámos a grelha, pré-estabelecemos possíveis indicadores pretendidos para a análise da questão de investigação, contudo novos indicadores foram surgindo durante a realização das sessões, tendo sido a sua introdução realizada automaticamente, o que revelou ser uma ferramenta muito adaptável e de simples leitura.

Relativamente ao **desenho(s)**, além de ser uma forma de expressão da criança, constituiu um instrumento essencial na última sessão, pois permitiu-nos perceber se as crianças conseguiram reter aspetos abordados nas sessões anteriores. Foi possível ainda verificar a coordenação entre a visão e o movimento da mão usado para escrever e/ou

desenhar (fundamental para a compreensão do princípio alfabético). Este tipo de ferramenta permitiu demonstrar visualmente o tipo de emoções e ações registadas no momento da sua execução e a longo prazo.

Apresentamos no quadro 2 uma breve sistematização das sessões realizadas com os instrumentos utilizados na recolha de dados, assim como com os respetivos dados recolhidos para posteriormente passarmos à sua análise.

Sessões	Instrumentos	Dados recolhidos
1ª sessão ⁽¹⁾ “Viajar em sonho”	Observação participante Audiogravação ⁽¹⁾ Videogravação Fotografias Grelha de registo Desenho ⁽²⁾	Transcrições das audiogravações e videogravações; Registos orais e escritos – diversidade linguística do mundo.
2ª sessão “À caça das letras”		Transcrições das videogravações; Registos orais – descoberta de outros sistemas de escrita; Registo da tabela com os três sistemas de escrita.
3ª sessão “Vamos descobrir as diferentes ilhas”		Transcrições das videogravações; Registos orais - descoberta de outros sistemas de escrita.
4ª sessão “Vamos descobrir o que falta”		Transcrições das videogravações; Registos orais e escritos da tabela com os três diferentes sistemas de escrita.
5ª sessão “Vamos jogar ao dominó”		Transcrições das videogravações.
6ª sessão ⁽²⁾ “De que gostámos mais?”		Transcrições das videogravações; Registos orais e escritos – legendagem do desenho.

Quadro 2 – Apresentação dos dados recolhidos durante as sessões do projeto.

De forma a dar início à análise dos dados recolhidos, prosseguimos agora com a sua categorização, como referido anteriormente.

4.2. Definição das categorias e subcategorias de análise

Neste tópico apresentamos as categorias de análise do projeto para que possamos dar resposta à questão que orientou este estudo. Neste sentido, na escolha das

categorias, tivemos que ter em consideração a temática de estudo, os objetivos pretendidos com a intervenção e os dados obtidos durante a concretização do mesmo. Assim, de acordo com o esquema 1, foram selecionadas duas grandes categorias e respectivas subcategorias. O esquema ajuda o leitor a visualizar rapidamente a ligação existente entre as categorias e as subcategorias e o trajeto realizado ao longo das sessões.



Esquema 1 – Categorias e subcategorias de análise

No que diz respeito à primeira categoria, Laevers (1994, citado por Portugal & Laevers, 2010) define **implicação** como uma “qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p. 25). Neste sentido, no nosso projeto o elemento base, de acordo com a categoria referida, foi entender se as sessões desenvolvidas foram vistas pelas crianças como algo interessante e se as crianças se implicaram nas atividades propostas. Desta forma, na primeira categoria foram integradas três subcategorias: a motivação, o interesse e o prazer.

A motivação é um impulso ou um sentimento de vontade que faz com que o indivíduo, neste caso, a criança aja para atingir um fim ou um objetivo.

Relativamente ao interesse das crianças, este é manifestado através da conjugação de todos os elementos referidos anteriormente, bem como pela receptividade e disponibilidade por parte da criança para interagir com os outros, com as tarefas que concretizam a atividade proposta. Do nosso ponto de vista, ligado ao interesse está associado o nível de concentração da criança na atividade desenvolvida, isto é, o nível de maior ou menor atenção sobre a ação que a própria criança realiza. Essa focalização na realização da atividade pode ser detetada pela expressão facial e pela postura da criança, assim como pelo entusiasmo, muitas vezes confirmado pela expressão verbal da criança.

No que diz respeito ao prazer, este remete para uma sensação de bem estar, de alegria e de satisfação por algo que faz sentir bem. Ora se uma criança demonstra gosto e divertimento naquilo que está a realizar é porque está seguramente satisfeita com o seu resultado. Normalmente quando uma criança age por vontade própria numa tarefa, mesmo que seja proposta por outra pessoa, desde que a realize com vivacidade é porque está a usufruir desse momento, demonstrando estar implicada na realização dessa mesma tarefa.

Relativamente à segunda categoria – **descoberta da relação oral e escrita** – Sim-Sim (2009) menciona que “todos os dias, milhões de crianças no mundo descobrem, sem ensino formal, a sua própria língua materna e, através dela, interagem verbalmente, obtêm informação, guardam e transformam conhecimentos sobre o mundo físico e social em que vivem” (p. 21) e, desta forma, adquirem de forma natural e espontânea a linguagem oral. Ao mesmo tempo que a criança vai adquirindo conhecimento das estruturas da sua língua e do meio em que vive, ela vai compreendendo que existem outras comunidades linguísticas para além da sua, comunidades essas que são detentoras, muitas vezes, de uma representação gráfica diferente da sua.

No nosso projeto, relembramos que os três sistemas de escrita – português, árabe e japonês – têm algumas particularidades no que diz respeito à sua forma de representação, isto é, o português e o árabe são dois sistemas que partilham formas semelhantes de representação (as letras de um alfabeto), enquanto que o japonês

apresenta uma escrita ideográfica e silábica, um símbolo/caracter representa uma palavra ou uma sílaba.

Importa ainda ressaltar que, no nosso projeto, as sessões foram desenvolvidas no intuito de brincar com os sons das letras e das palavras, de modo a despertar as crianças para o facto de que os sons da fala são uma realidade presente no quotidiano, estimulando o desenvolvimento da sua consciência fonológica. De acordo com Freitas, Alves & Costa (2007), a criança, quando inicia a escolarização, ainda não é proprietária da representação gráfica, embora já conheça e rabisque algumas letras do seu nome, “sendo as propriedades fónicas da palavra as únicas a que tem acesso” (p.21).

Por conseguinte, a segunda categoria foi decomposta em quatro subcategorias. Neste sentido, apresentamos a sua primeira subcategoria, a identificação. A partir das descobertas concretizadas pelas crianças, através da exploração dos recursos propostos e do diálogo em grupo após cada sessão sobre a existência de outras línguas e de outras formas de escrita, esta subcategoria permite determinar se as crianças entendem que cada língua natural corresponde a um código escrito próprio. Lembremos que, durante o desenvolvimento das atividades, as crianças teriam de ser capazes de reconhecer e distinguir os diferentes sistemas de escrita propostos, assim como algumas das suas propriedades linguísticas (como, por exemplo, o som, a pronúncia, a grafia e a orientação da escrita, no caso do árabe).

A comparação é uma subcategoria que remete para o confronto de algo com outro algo semelhante. No projeto surge em algumas sessões mais específicas, quando as crianças têm de comparar e analisar letras e/ou caracteres equivalentes, palavras escritas em diferentes sistemas, bem como comparar letras ou caracteres escritos em outras línguas com os sinais gráficos da sua língua (como por exemplo, no caso do nome de uma criança, comparar o número de letras com o número de caracteres).

Uma outra subcategoria da categoria descoberta da relação oral e escrita é a associação que indica uma ou mais ações de agrupamento de ideias para atingir um fim. Como por exemplo, a descoberta da letra a partir do som da palavra (de letra em letra acabariam por adquirir a palavra); a descoberta do som da primeira letra a partir da palavra; a correspondência da primeira letra da palavra à imagem associada; a

correspondência da primeira letra da palavra ao nome, assim como a associação de outras letras do seu nome (2ª, 3ª, 4ª posição).

Por fim, apresentamos a quarta subcategoria, encarada como a fase final da descoberta da relação oral e escrita, a produção, entendida como o efeito causado pela realização de algo. A posição estratégica desta subcategoria acaba por envolver tudo o que foi referido nas categorias anteriores, pois o resultado final do entendimento das crianças sobre o estudo realizado é colocado em evidência através do desenho, onde as crianças puderam reproduzir graficamente algumas letras e caracteres.

Após a definição das categorias e subcategorias de análise dos dados, prosseguimos apresentando as transcrições dos vídeos das sessões, às quais aplicaremos às categorias e subcategorias previamente mencionadas. Importa referir que, na interpretação dos dados, apenas faremos referência a quatro crianças constituintes do grupo de estudo devido à sua frequente visibilidade nos vídeos na maioria das sessões.

Para proteger a identidade das crianças que estiveram envolvidas neste projeto, ao apresentarmos as transcrições das videograções das sessões, os seus nomes não serão revelados. Assim quando surge a necessidade de mencionar uma criança, esta é representada pelas duas primeiras iniciais do seu primeiro nome (Lu, Ga, Bi e Ca). As estagiárias são mencionadas quando necessário pela inicial do seu nome (S e J) e a aluna japonesa convidada para dinamizar a quarta sessão do projeto é mencionada da mesma forma (Y).

4.3. Análise dos dados e discussão dos resultados

Para procedermos à análise e interpretação dos dados seleccionámos das transcrições das videograções das seis sessões do projeto (cf. anexo 13) expressões ou pequenos excertos dos diálogos estabelecidos entre crianças e estagiárias. A transcrição de cada sessão é apresentada num quadro aplicada a cada categoria e subcategoria correspondente, assim como ao indicador de recolha.

Explicando o que acabámos de dizer, a cada sessão corresponde pelo menos a apresentação de dois quadros referentes a cada categoria para que a leitura dos resultados se torne mais compreensível. Importa referir que, de sessão para sessão, os indicadores de recolha se vão alterando conforme os objetivos pretendidos em cada atividade proposta ao longo do projeto, daí que os quadros se diferenciem de sessão para sessão. De seguida, e segundo a sessão do quadro apresentado fazemos a interpretação dos dados de acordo com a categoria e subcategoria agregada para posteriormente retirarmos as conclusões deste estudo, ou seja, tentarmos responder à nossa questão de investigação.

Assim, apresentaremos no quadro 3A alguns dos dados recolhidos durante a **primeira sessão** relativos à primeira categoria, a **implicação**, e, de seguida, faremos um comentário dos resultados obtidos. Comentaremos igualmente a dinâmica da atividade proposta para que o leitor possa compreender melhor a interação entre as crianças, percebendo se os objetivos pretendidos foram alcançados pelas mesmas.

De forma a relembrar a atividade proposta em cada sessão faremos uma pequena referência à atividade realizada antes de apresentarmos o quadro de análise.

- **1ª sessão:** “Viajar em sonho” - **Atividade:** Leitura da história “A ilha das letras”.
- **Categoria:** Implicação.

Subcategoria	Indicador de recolha/ Transcrições
	A criança:
Motivação	<p>▪ está recetiva e disponível para interagir. Bi: “Eu queria ir ali ao mapa ver como é que se caminhava”. Ca: “Depois viu um monte de livros à sua frente e depois debaixo dos livros viu um mapa”.</p>
Interesse	<p>▪ focaliza-se na atividade demonstrando atenção e concentração. Ca: “E apanhou um susto por causa, por causa... de assim (faz a cara de assustada que está representada na ilustração do livro)”. Bi: “Eu sei falar outras línguas”. Lu: “Eu já sei, já sei uma coisa... as de português podes fazer assim aqui um risco...”. S: “Uma tabela, não é?”.</p>

	J: “Boa ideia Luciano”.
Prazer	<p>▪ retira prazer do que está a fazer e a experienciar.</p> <p>Ca: “Foi um pirata... foi à casa dele, deixou o mapa e fugiu”.</p> <p>Ga: “Eu e o Be podemos cantar...” (começam a cantar uma música com a letra em inglês).</p>

Quadro 3A – Apresentação dos dados da 1ª sessão - categoria implicação.

Durante a realização da atividade foi visível, na maioria das crianças constituintes do grupo de estudo, motivação, isto é, vontade de participar, demonstrando-se disponíveis para interagir e compreender a moral da história. Como prova de tal facto foi a vontade de uma das crianças em realizar o trajeto dos barcos até à ilha, deslizando o seu dedo sobre o tracejado desenhado numa das páginas, de modo a vivenciar um pouco a viagem das personagens da história. No caso da expressão da Ca, ela demonstra a impulsividade com que a criança foi recontando a história, usando por duas vezes o advérbio conetivo “depois”, estabelecendo uma sequência e ligação de ideias muito intensa e emotiva.

Relativamente ao interesse, nem todas as crianças o demonstraram, pois enquanto a Ca, a Bi e o Lu se focalizaram na atividade de forma entusiasta, o Ga foi uma criança que facilmente se distraiu com estímulos exteriores, necessitando, por vezes, de incentivo por parte das estagiárias ou de outras crianças para continuar a atividade. O principal ponto de referência para nós, observadoras, foi o olhar da criança: ora enquanto que as primeiras mostravam um olhar aberto e atento, a última criança vagueava pela biblioteca e quando interpelada pelas estagiárias não investia muito esforço na atividade. A Ca demonstrou pela sua expressão facial e postura uma atitude de concentração e energia quando imitou a expressão assustada do menino representada no livro (duas vezes seguidas), exibindo uma vez mais o seu entusiasmo e motivação pelo que estava a experienciar. Outras crianças, como a Bi ou o Lu, quiseram mostrar os seus pré-conhecimentos em outras línguas, expondo-os num tom alto e entusiasta, contribuindo de forma enérgica com ideias para a realização da atividade.

No que diz respeito ao prazer, todas as crianças o demonstraram, umas desde o início até ao fim da atividade e outras no final, quando a interação se tornava mais dinâmica e a realização da atividade mais real. No caso da Ca, fomos observando que esta

criança se mostrou sempre muito atenta a ouvir a história e foi capaz de a recontar e até de criar novos elementos imaginários, ou seja, o que supostamente poderia ter acontecido. Ao longo da pós-leitura e da exploração do tema o Ga já demonstrou alguma satisfação pela atividade e alegremente teve a iniciativa de cantar uma música em inglês com um colega, apreciando muito a sua participação.

Podemos assim rematar que as crianças constituintes do grupo de estudo apresentaram um nível de implicação alto (nível quatro), isto é, a atividade foi realizada com momentos intensos. De acordo com Portugal & Laevers (2010) o nível quatro é atribuído quando “a atividade é significativa para a criança (...) acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada” (p. 29). Apesar desta situação, importa ressaltar que tal não aconteceu com todas as crianças. No caso do Ga, a atividade realizou-se de forma esporádica ou foi frequentemente interrompida, apresentando um nível de implicação baixo (nível dois). Segundo os mesmos autores, o nível dois é atribuído quando a criança não está verdadeiramente envolvida numa atividade, “a concentração é limitada e superficial e a ação conduz a resultados muito limitados” (idem, p. 28).

Após a apresentação dos resultados da primeira categoria referente à 1ª sessão, prosseguimos com a apresentação dos dados recolhidos relativos à segunda categoria – **descoberta da relação oral e escrita** – no quadro 3B e à semelhança da análise anterior também faremos um comentário aos resultados obtidos.

- **Categoria:** Descoberta da relação oral e escrita.

Subcategoria	Indicador de recolha/ Transcrições
	A criança:
Identificação	<p>▪ reconhece e distingue diferentes línguas. S: “A nossa língua é...”. Bi: “Portuguesa”. S: “Portuguesa, muito bem. E temos um menino na nossa sala...”. Bi: “Brasileiro”. S: “(...) E será que no mundo só há língua portuguesa e brasileira?”.</p>

	<p>Lu: “Não, há espanhol, italiana”.</p> <p>Lu: “Japonês”.</p> <p>Ga: “Inglês”.</p> <p>Bi: “Francês”.</p> <p>▪ compreende que cada língua natural corresponde a um código escrito próprio.</p> <p>Lu: “Os meus primos, uns primos meus, eles nadam no Algarve e depois eles, às vezes, vão para outra terra”.</p> <p>J: “Outra terra... outro país ou outra terra?”.</p> <p>Lu: “Outro país”.</p> <p>J: “Qual país?”.</p> <p>Lu: “É Islândia”.</p> <p>S: “A Islândia... e eles lá falam português?”.</p> <p>Lu: “Não”.</p> <p>S: “E então falam que língua? Sabes?”.</p> <p>Lu: “Islandês”.</p> <p>▪ descobre diferenças e semelhanças entre os sistemas de escrita dados.</p> <p>Lu: “Esta tem, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove... e esta tem um, dois, três, quatro” (a contar as letras da palavra cor-de-rosa e da palavra pink).</p> <p>J: “E querem dizer a mesma coisa?”.</p> <p>Lu: “Querem”.</p> <p>S: “Preto em português, a palavra preto tem quantas letras?”.</p> <p>Lu: “Cinco”.</p> <p>S: “Cinco. E em inglês tem... quantas letras?”.</p> <p>Lu: “Tem quatro. Uma, duas, três, quatro, cinco. Cinco também”.</p> <p>S: “Têm o mesmo número de letras e querem dizer a mesma coisa?”.</p> <p>Lu: “Querem”.</p>
Comparação	<p>▪ conhece algumas letras.</p> <p>Ga: “Esta letra é do meu nome. É o G.”.</p> <p>J: “Boa”.</p> <p>Ga: “E esta é depois daquela” (aponta para a letra A).</p> <p>▪ sabe isolar uma letra.</p> <p>Lu: “Primeiro aquela... depois aquela” (aponta para as letras do seu nome).</p> <p>▪ compara e analisa palavras escritas em diferentes sistemas de escrita.</p> <p>S: “Eu vou escrever cor-de-rosa. Pode ser escrito assim ou...” (escreve numa folha de papel em letra maiúscula e minúscula com as crianças em círculo de forma a todas terem visão para o mesmo).</p> <p>Lu: “E pink... e é pink”.</p> <p>S: “Mas assim é na nossa língua, não é? Qual é a nossa língua?”.</p> <p>Bi: “Português”.</p> <p>S: “Está escrito em português e agora em inglês...”.</p> <p>Lu: “É tão pequenino” (a olhar para as duas palavras escritas no papel).</p> <p>J e S: “O que é que é pequenino Lu?”.</p> <p>Lu: “A letra, o tamanho de pink é assim” (faz o gesto com os dedos de algo pequeno) “e o tamanho de cor-de-rosa é assim” (faz o gesto com os dedos de algo</p>

	maior). S: “É o tamanho que é diferente?”. J: “O tamanho de quê? Da...”. Bi: “Das letras...”. Ga: “Um, dois, três, quatro...” (a contar as letras de cada palavra). Lu: “Tem mais letras do que este” (aponta para a palavra “pink”). J: “Qual é que tem mais letras? Em que língua?”. ▪ Lu: “Em português”.
Associação	▪ faz corresponder a primeira letra da palavra ao nome. Ga: “Esta letra é do meu nome. É o G.”. Lu: “E esta é minha” (aponta para a letra L). ▪ associa outras letras do seu nome (na 2ª, 3ª, 4ª posição). Ga: “E esta é depois daquela” (aponta para a letra A). J: “Já tens Ga”. Ga: “E a outra... tá aqui.” (aponta para a letra a seguir). Lu: “Primeiro aquela... depois aquela” (aponta para as letras do seu nome).

Quadro 3B – Apresentação dos dados da 1ª sessão - categoria descoberta da relação oral e escrita.

Importa lembrar que, na concretização desta sessão, a biblioteca foi personalizada com elementos caraterísticos da história para proporcionar às crianças momentos lúdicos e imaginários, bem como para criar situações de exploração sobre a diversidade linguística e cultural do mundo, permitindo a manipulação dos materiais expostos, para desta forma, motivar as crianças para a realização de novas descobertas.

A descoberta foi uma ação muito presente no nosso projeto e essencial ao seu desenvolvimento, pois o facto de as crianças encontrarem algo novo permitiu uma maior interação entre elas e as estagiárias e, assim, a possibilidade de surgirem novas questões. Aliada à descoberta que foi sendo realizada durante a atividade esteve sempre presente a notável implicação das crianças.

No momento de pós-leitura da história e em diálogo com o pequeno grupo, a maioria das crianças entendeu que, no mundo, assim como existem diferentes pessoas e países, também existem diferentes línguas, enumerando algumas delas, como por exemplo: inglês, francês, chinês, alemão e islandês.

No que diz respeito à subcategoria identificação, a partir do primeiro excerto apresentado pudemos verificar que a Bi reconheceu a identidade da sua língua, bem como fez referência à nacionalidade de uma criança do grupo da sua sala. Desta forma,

demonstrou ter sido capaz de reconhecer e distinguir pelo menos dois sistemas de escrita diferentes, apesar de a língua brasileira ser uma variante da língua portuguesa. Contudo existem diferenças entre as duas, nomeadamente no vocabulário, pronúncia e sintaxe.

Quando as crianças foram novamente confrontadas com a existência de duas línguas, logo de imediato responderam que “não” e de forma unânime foram expondo algumas línguas, como, o “espanhol, italiana, japonês” (Lu); o “inglês” (Ga) e o “francês” (Bi). Tal diversidade linguística enunciada e reconhecida pelas crianças demonstrou que, para além de conseguirem determinar a identidade específica da sua língua, ainda foram capazes de entender que existem outras comunidades linguísticas para além da sua.

Durante o processo da descoberta, concretizado pela curiosidade inata da criança e pela troca de experiências com outra criança, nomeadamente saberem que a mesma cor (*pink* e *cor-de-rosa*) pode ser dita e escrita de duas maneiras diferentes, outras descobertas foram sendo alcançadas, o que de certa forma, nos permitiu avançar para aquilo que a criança poderia vir a compreender, que cada língua natural corresponde a um código escrito próprio. Tal facto, apresentado no quadro 3B, confirmou-se pelo testemunho pessoal do Lu quando referiu que os primos dele no Algarve falam em português e quando vão para a Islândia falam “islandês”. Ora esta expressão e o diálogo realizado entre estagiárias e crianças demonstrou claramente que ela compreendeu que as pessoas têm uma identidade, uma língua natural provinda do meio em que nasceram e que, ao migrarem, têm que adotar uma língua que não é a sua.

A par da descoberta feita anteriormente com as cores achámos pertinente abordar novamente com as crianças esse facto e “brincar” um pouco com as palavras e a sua constituição, permitindo descobrir as diferenças e semelhanças entre os sistemas de escrita. Os exemplos dados fazem referência à língua inglesa que, apesar de não ter sido selecionada por nós, foi uma língua apontada pelas crianças e, por isso, reutilizada para explorar o objetivo pretendido. Para tal, adotámos um recurso improvisado e numa folha A₄ foram escritas as cores enunciadas atrás, *cor-de-rosa* e *pink* e a seguir *preto* e *black* em letras maiúsculas e minúsculas (de forma a familiarizar as crianças com os dois tipos de letras, querendo dizer precisamente a mesma coisa) e por iniciativa das crianças foi feita a contagem do número de letras constituintes da palavra. Importa referir que as conclusões

das crianças retiradas deste pequeno exercício foram divididas pelas diferentes categorias, por isso nesta subcategoria, apresentamos somente o que nos indica o reconhecimento de algo específico.

Assim sendo, na primeira cor apresentada, o Lu foi fazendo a contagem da palavra em português e a seguir em inglês e concluiu que queriam dizer a mesma coisa demonstrando uma vez mais entender que, em diferentes línguas, pode existir uma palavra com uma representação gráfica diferente. Mais adiante, ao apurar o número de letras das palavras *preto* e *black*, a criança achou engraçado o facto de terem o mesmo número de letras, pois no exemplo anterior a palavra em português apresentava um número maior de letras, contudo esse facto não foi motivo de distração e confusão e a criança concluiu que ambas as palavras tinham o mesmo significado.

A partir do ambiente criado na biblioteca (letras do alfabeto penduradas num fio), pudemos verificar que as crianças foram capazes de reconhecer e distinguir algumas letras pertencentes ao seu nome. Tal facto é confirmado com o testemunho do Ga quando apontou para a primeira letra do seu nome e logo de seguida foi indicando a segunda letra (no quadro 3B apenas apresentamos parte desse diálogo), soletrando letra a letra até obter o seu primeiro nome por completo. Tal como o Ga, também o Lu conseguiu “montar” o seu nome, apontando para as letras pela ordem correta. Desta forma, ambas as crianças demonstraram terem sido capazes de distinguir as letras do seu nome, assim como isolar uma letra.

Após este tipo de pré-conhecimento estabelecido pelas crianças e tido em consideração pelas estagiárias prontas a dar continuidade à brincadeira das cores com as letras e palavras, continuámos a explorar a constituição da palavra *cor-de-rosa* o que, como já referido foi promotor de diversos dados.

Assim, na subcategoria comparação, as crianças observaram com muita atenção, e umas mais perspicazes do que outras, estabeleceram um termo de comparação entre as duas palavras escritas nos dois sistemas de escrita. O diálogo em redor do assunto foi muito interessante, pois o Lu tinha um raciocínio muito assertivo, tentando expor a sua ideia com gestos; a Bi tentou seguir o mesmo caminho completando a ideia do colega; enquanto que o Ga, por achar que algo não fazia muito sentido (porque o que importava

era o tamanho da palavra e não da letra), voltou a fazer a contagem da palavra *cor-de-rosa*, mas depressa foi interrompido pela constatação rápida do Lu ao apontar que a palavra que Ga contava tinha mais letras do que a palavra *pink*. Após verificar a representação gráfica da palavra nos dois sistemas de escrita, a criança logo concluiu, conforme apresentado no quadro 3B, que a palavra em português era maior do que em inglês, ou seja, continha um número maior de letras. Apesar de ter trocado a ideia (o tamanho da palavra e não da letra) o seu raciocínio esteve sempre correto desde o início.

Enquanto as crianças estabeleciam termos de comparação entre as convenções gráficas do português e do inglês, simultaneamente iam fazendo pequenas associações, colocando em evidência a subcategoria associação apresentada no mesmo quadro. Os exemplos das expressões transcritas já foram analisados noutras subcategorias, mas à semelhança do que aconteceu anteriormente também o nome da criança foi alvo de análise em variadas subcategorias. As citações do quadro demonstram que, para além de as crianças terem sido capazes de identificar as letras do seu nome, foram capazes de estabelecer a correspondência entre o nome e a primeira letra constituinte do mesmo, tendo mesmo descoberto as letras constituintes do seu nome e associado a letra à posição correta.

De forma a concluir a última categoria presente nesta sessão, podemos rematar que os objetivos pretendidos foram maioritariamente alcançados, pois as crianças no seu ato de brincadeira e incessante descoberta ao contatarem com a linguagem escrita foram descobrindo que a escrita contém informação e que a sua leitura (ainda que tenha sido realizada pelo adulto) permite expressar essa mesma informação (Sim-Sim, 2009). Ou seja, a criança ao ouvir a história, o reconto da mesma e o diálogo advindo do tema a tratar, de forma lúdica, “interioriza que, através da leitura, o conteúdo escrito é revelado pela linguagem oral” (idem, p. 20).

Após a apresentação dos resultados da 1ª sessão relativa às duas categorias e subcategorias implicadas, prosseguiremos com a análise dos resultados da **segunda sessão** à semelhança do processo de análise precedente. Assim sendo:

- **2ª sessão:** “À caça das letras” - **Atividade:** Realização de um jogo de descoberta de letras em diferentes alfabetos no recreio.
- **Categoria:** Implicação.

Subcategoria	Indicador de recolha/ Transcrições
	A criança:
Motivação	<p>▪ está recetiva e disponível para interagir. Lu: “Encontramos letras, agora vamos ao escorrega.” J: “Mostra. Boa.” Crianças: “Ih vamos ao escorrega.” J: “Querem ir agora ao escorrega? Então vão lá ver o que está lá.” Crianças: “Boa são mais duas. Esta está colada.”</p>
Interesse	<p>▪ focaliza-se na atividade demonstrando atenção e concentração. S: “Já retirámos as letras todas do arco, não já? Então e agora qual é a próxima cruz?” (crianças a verem no mapa) Lu: “É no muro.”</p> <p>Bi: “Posso dizer uma coisa?” S: “Podem conversar entre vocês.” Bi: “Foi esta e esta.” (aponta para os cartões com as letras C e E). Lu: “Não. Esta foi no escorrega com esta.” (pega nos cartões com a letra E e o caractere correspondente) “Não foi Ga? Eu tirei esta do escorrega e tu tiraste esta.” S: “Foi Ga? Confirma lá o teu colega.” Ga: (abana a cabeça que sim).</p> <p>S: “E esta?” (apontando para a letra A). Ga: “Não.” S: “Mas ainda há bocado disseste o nome dela.”</p>
Prazer	<p>▪ retira prazer do que está a fazer e a experienciar. S: “Vamos ver então! Vamos seguir.” Crianças: “Mais!” (a correr para a próxima pista). J: “Vamos ver o próximo.” Bi: “Aqui tem três.”</p> <p>S: “Lu trouzeste-me a letra?” (e aponta para a letra E já fixa na parede) “Encontrámos esta letra aonde?” Lu: “No escorrega.” J: “Então que letra será essa? Es-co...” Lu: “Eculpa.” (...) Risos</p> <p>Bi: (dá outro cartão com a letra E em árabe). S: “E esta encontrámos aonde?” Bi: “No escorrega, escorrega...” (criança aos saltos).</p>

Quadro 4A – Apresentação dos dados da 2ª sessão - categoria implicação.

Durante a realização da atividade proposta foi observável, na maioria das crianças constituintes do grupo de estudo, motivação, isto é, vontade de participar e desejo de descobrir a finalidade da “caça às letras”. A atividade iniciou-se no espaço exterior do jardim-de-infância, um espaço bastante apreciado pelas crianças e, por isso, um forte estimulador de novas aprendizagens. Como prova de tal facto foi um dos momentos vividos durante a descoberta das letras e caracteres em que o Lu muito entusiasmado referiu que tinha encontrado letras (num determinado local já sinalizado no mapa), demonstrando-se automaticamente disponível no avanço de novas descobertas, evidenciando a sua impulsividade em ir ao próximo local assinalado. De igual forma, as restantes crianças, ao expressarem de forma espontânea o “ieh” e o facto de terem encontrado mais duas letras, evidenciaram alegria e satisfação no que estavam a realizar. Podemos dizer que o factor surpresa nesta atividade, ou seja, o descobrir algo desconhecido foi um forte elemento de motivação para as crianças.

Relativamente ao interesse demonstrado, à semelhança da sessão anterior também nesta sessão o nível de atenção e concentração foi distinto. A atividade em si apresentava duas fases de exploração, uma fase de descoberta das letras e caracteres no espaço exterior do jardim-de-infância e outra fase de exploração do que se descobriu, mas já no interior do centro escolar, mais especificamente, na biblioteca. Parte dessa atenção esteve visível na expressão facial e postura das crianças ao observarem no mapa que tinham nas mãos as devidas sinalizações por descobrir. Tal como apresenta o quadro 4A, após a questão colocada pela estagiária, a atitude imediata das crianças foi verificar no mapa qual seria o próximo local a explorar, em que o Lu, após o ter analisado, prontamente respondeu “É no muro”, demonstrando estar concentrado na atividade.

Numa fase posterior na biblioteca, foi possível constatar diferentes níveis de interesse das crianças, evidenciados no quadro de análise com alguns exemplos de excertos de diálogo. Se por um lado, algumas crianças continuaram motivadas e empenhadas na atividade a fim de obterem algum resultado após as descobertas que tinham realizado no espaço exterior, por outro lado, outras crianças não demonstraram tanta atenção e vontade em interagir nesta segunda fase. A comprovar tal facto foi o

diálogo estabelecido entre a Bi e o Lu quando, num momento de relembrar em que locais teriam as crianças descoberto os cartões com as letras e caracteres, a Bi muito pensativa e com vontade de participar expôs a sua ideia. O Lu como foi uma das crianças bastante empenhada e atenta na fase da descoberta das letras no recreio, logo ripostou a afirmação da colega, recordando esse momento e dizendo que tal não poderia ter sido, pois foi ele o autor dessa descoberta. Desde o início que o Lu estava convicto do seu pensamento, contudo, ainda pediu o consentimento do Ga, pois este também retirou outro cartão do escorrega.

Ora após este momento, tal como descrito no quadro 4A, foi necessária a interpelação da estagiária na resposta do Ga, em que a criança confirma a resposta somente abanando a cabeça. A postura desta criança com a cabeça pousada sobre a mão e o olhar (por vezes) a vaguear pela biblioteca denotava alguma ausência na realização da atividade. Outro momento que evidenciou o nível de interesse do Ga foi a exploração dos cartões com as letras, quando as crianças iam dizendo o nome das que já conheciam e ele quando confrontado com a letra A disse que não sabia o nome da letra, após já a ter designado num momento anterior. Relembremos que, na sessão anterior, as crianças foram capazes de nomear algumas letras constituintes do seu nome e que o Ga foi uma das crianças que não só o fez como soube dizer o nome de todas as letras pertencentes ao seu nome. Por isso, concluímos que esta criança manifestou pouca concentração na atividade e o seu entusiasmo e participação foram diminuindo quando era necessário algum tipo de esforço.

No seguimento do que temos vindo a analisar torna-se evidente a apreciação no que diz respeito ao prazer, pois a maioria das crianças denotou satisfação e alegria no que estava a realizar e a experienciar e tal facto foi visível nos duas fases de concretização da atividade. Numa primeira fase, ou seja, no momento de descoberta das letras no recreio, as crianças muito entusiasmadas corriam em direção aos locais assinalados no mapa para verificarem quais e quantas letras encontrariam, tendo sido o ato de competir estimulante e prazeroso para as crianças. Tal facto comprovou-se pela expressão exclamativa “Mais!”, evidenciando o elemento surpresa uma vez mais, notando a satisfação da Bi quando apresentou a sua descoberta de mais três letras.

Numa segunda fase, ou seja, na biblioteca no momento de exploração das letras e caracteres, o divertimento e o empolgamento das crianças também foram evidenciados. No caso da expressão do Lu, quando questionado pela estagiária sobre o nome de uma letra, a criança sugeriu uma nova palavra gerando risos por parte de todos. No caso da expressão da Bi, o facto de ela ter saltado e repetido a palavra em simultâneo demonstrou claramente a energia e o prazer depositado na sua atividade.

Podemos desta forma concluir que o facto de a atividade ter sido realizada ao ar livre foi motivo de interesse e empolgamento por parte da totalidade das crianças, no entanto quando a atividade requeria algum nível de concentração algumas crianças dispersaram, como foi o caso do Ga. Assim, à semelhança da sessão anterior e de acordo com Portugal & Laevers (2010), os níveis de implicação mantêm-se, isto é, parte das crianças demonstraram momentos intensos na realização da atividade, apresentando um nível quatro, enquanto que o Ga teve momentos em que realizou a atividade de forma intensa e outros em que concretizou a atividade de forma mais esporádica, apresentando um nível dois.

Após a apresentação dos resultados da 1ª categoria referente à segunda sessão, prosseguimos com a análise dos dados relativos à segunda categoria – **descoberta da relação oral e escrita** – no quadro 4B e à semelhança da análise anterior também faremos um comentário aos resultados obtidos.

- **Categoria:** Descoberta da relação oral e escrita.

Subcategoria	Indicador de recolha/ Transcrições
	A criança:
Identificação	<p>▪ reconhece e distingue diferentes línguas.</p> <p>J: “Foram estas duas letras.” (pegando nos dois cartões) “Isto é uma letra?” (pegando no cartão com a letra em árabe).</p> <p>Criança: “Não sei.”.</p> <p>Bi: “Não. É o número dois.”.</p> <p>J: “É o número dois?”.</p> <p>Lu: “É o S.”.</p> <p>J: “E a ti Ca?”.</p> <p>Ca: “Um cinco.”.</p> <p>Lu: “Um dois.”.</p>

	<p>S: “No tapete estavam lá duas letras, não estavam?”.</p> <p>Lu: “Sim, duas letras muito esquisitas.”.</p> <p>S: “Muito esquisitas... será que era esta?” (colocando as crianças a pensar) “Então vamos colocar em que fila?” (apontando para a fila do meio).</p> <p>Lu: “Na fila do árabe. E esta é a fila do português.” (apontando para a fila do português).</p> <p>S: “E então porque será que encontrámos também esta e esta no mesmo sítio?” (apontando para os outros dois cartões).</p> <p>Lu, Bi: “Não sei...”.</p> <p>(...) passado algum tempo.</p> <p>J: “Quais são as línguas que temos aqui?”.</p> <p>Lu: “Português, japonês e árabe.”.</p> <p>S: “Então se encontrámos um A em português, será que não há um A em japonês e em árabe?”.</p> <p>Lu: “Tem...devem ter....”.</p>
Comparação	<p>▪ conhece algumas letras.</p> <p>J: “Que letra é essa?”.</p> <p>Lu: “É o B, o H, I, jota?”.</p> <p>Ga: “É o I e o jota.” (ri-se).</p> <p>J: “E esta letra conhecem?” (pegando no cartão com a letra M).</p> <p>Ga: “Um H.”.</p> <p>J: “Um H?”.</p> <p>Lu: “Um jota.”.</p> <p>Bi: “É de Matilde.”.</p> <p>J: “É de Matilde? Boa. Então qual será a letra?”.</p> <p>Bi: “Matilde.”.</p> <p>J: “O nome da letra é Matilde?”.</p> <p>Bi: “Não.”.</p> <p>▪ sabe que as letras correspondem a sons.</p> <p>Bi: “‘Ma’ é um M”.</p> <p>S: “E mais. Digam mais palavras por B.”.</p> <p>Lu: “Baliza.”.</p> <p>Lu: “Cesto.”.</p> <p>J: “Cesto começa por B? É cesto ou é besto?”.</p> <p>Lu: “Cesto, não é besto.”.</p> <p>▪ sabe isolar uma letra.</p> <p>J: “Bola começa por um...”.</p> <p>Bi: “B.”.</p> <p>▪ compara e analisa palavras escritas em diferentes sistemas de escrita.</p> <p>S: “E estes são o quê? Achas que são mais parecidos com este ou com este?” (apontando para alguns exemplos já fixos na parede).</p> <p>Ga: “É mais parecido com este.” (apontando para a fila dos caracteres japoneses).</p>

	<p>▪ compara e analisa letras e/ou caracteres equivalentes. Lu: “Esta e esta são parecidas por isso deviam estar juntas.” (pegando nos cartões com os caracteres japoneses correspondentes às letras B e T). S: “Não sei...Vê lá bem.” Bi: “Olha. Este tem dois não tem?” (pegando nos dois cartões e apontando para os pontos que o caractere apresenta). Estagiárias: “Tem dois que?” Bi: “Dois pontinhos. E este porque é que só tem um? Que é diferente.” Ga: “Porque um tem atrás e outro tem à frente.” (referindo-se à posição dos pontos). Lu: “Mas são parecidos.”</p>
Associação	<p>▪ faz corresponder a primeira letra da palavra ao nome. J: “E que letra é?” Ga: “É um R.” J: “É um R? Que letra é aquela Bi?” Bi: “É um B de Bi, Barbie...” Lu: “Bernardo, Bárbara.”</p> <p>▪ descobre o som da primeira letra a partir da palavra. J: “Então? Alguém sabe?” Ga: “Acho que é o F.” J: “O F de Matilde?” S: “Ela não é Fatilde. Ela é Matilde.” Bi: “Ma’ é um M.” Estagiárias: “Boa.” J: “É um M de Matilde.” S: “Muito bem.”</p> <p>▪ descobre a letra a partir do som da palavra (de letra em letra as crianças adquirem a palavra). J: “Bola começa por um...” Bi: “B.”</p> <p>S: “Tapete.” (acentua o T oralmente). Lu: “Ta-ta...pe...” Ca: “T.”</p> <p>S: “Esta letra encontrámos aonde?” (mostra o cartão com a letra P). Lu: “No portão.” S: “Portão. Então será que letra?” Bi: “É a letra de pai, P.” J: “É a letra de pai, muito bem. E se encontrámos no portão. Então é a letra?” Bi: “De pai.” J: “Sim, mas se encontrámos no portão é a letra? Ainda agora disseste. É a letra?” Bi: “F?” (mas fica na dúvida e logo de seguida diz a letra correta) “P.” J: “Boa a letra P.”</p> <p>▪ estabelece correspondência entre a primeira letra da palavra à imagem</p>

	associada. Bi: “Esta foi no arco.” (pegando no cartão com o caractere correspondente à letra A). Bi: “Eu conheço o A.”. J: “Então é o A, será que quer dizer alguma coisa?”. ▪ Bi: “A de arco.”.
Produção	▪ desenha e reproduz algumas letras e caracteres. S: “É uma letra? Conheces essa letra Ga?”. Ga: “Sim é assim, assim...” (fazendo com os dedos por cima do caractere). ▪ Lu: “Não a minha é assim.” (fazendo com os dedos a letra L).

Quadro 4B – Apresentação dos dados da 2ª sessão - categoria descoberta da relação oral e escrita.

Como temos vindo a referir durante a análise da primeira categoria a atividade proposta na segunda sessão proporcionava bastantes descobertas. Após a primeira sessão, as crianças já tinham entendido que no mundo existem diferentes pessoas e que essas pessoas não são todas iguais, podem ter uma língua, um sistema de escrita e cultura próprias. Depois de alcançado este objetivo e de ter apresentado às crianças os sistemas de escrita a trabalhar, pretendíamos dar a conhecer algumas letras e caracteres constituintes desses sistemas.

No que diz respeito à identificação, as crianças foram fazendo pequenos avanços durante a atividade, especialmente na fase de exploração dos cartões. No entanto não foram capazes de identificar os diferentes sistemas de escrita propostos. Tal facto ficou comprovado quando uma vez mais a estagiária confrontou as crianças com um cartão contendo uma letra em árabe e uma das crianças (não foi possível identificar a criança) disse que não sabia se era uma letra. Outras crianças, como a Bi, a Ca e o Lu referiram que aquela representação gráfica era um número e mais adiante o Lu acrescentou que poderia ser um S. Ora tais suposições realizadas pelas crianças evidenciam naturalmente alguma lógica de pensamento, pois os números citados e até a letra sugerida exibem traços muito semelhantes, apresentando linhas curvas. Este facto leva-nos a dizer que as crianças nesta idade ao rabiscarem algumas letras e números desenhavam a sua forma, utilizando a inversão ou o efeito do espelho, daí a percepção das crianças ao mencionarem os números 2, 5 e a letra S para atribuir algum significado ao que poderia representar aquela letra.

Os objetivos pretendidos nesta atividade não estavam a ser totalmente alcançados e as estagiárias tentaram outro meio para que as crianças conseguissem concluir algo. Após a exploração feita na mesa com as letras e caracteres foi organizada uma tabela (improvisada) na parede da biblioteca com os três sistemas de escrita e os respectivos cartões que as crianças já conheciam e sobre os quais tinham dialogado. A partir da tabela construída em conjunto as crianças, já conseguiram identificar pelo menos um cartão num dos sistemas de escrita. Tal como apresenta o quadro 4B, o Lu, ainda que tenha caracterizado as letras como sendo “esquisitas”, conseguiu com o apoio da estagiária identificar uma letra em árabe e dizer qual era a coluna relativa ao sistema de escrita.

Apesar dos esforços efetuados, se as crianças não conseguiram reconhecer claramente os dois sistemas de escrita (árabe e japonês), de igual forma não foram capazes de entender que assim como o sistema alfabético é o código de escrita da sua língua, as letras em árabe e os caracteres em japonês representam um código escrito próprio. Tal facto ficou comprovado quando as crianças foram confrontadas com os cartões da letra A em português, em árabe e o carácter japonês e com o local, mais propriamente com o objeto associado (arco), e, não tendo conseguido estabelecer qualquer tipo de ligação. Tal como apresentado no quadro de análise 4B, foi dado algum tempo para as crianças refletirem e após a interrogação da estagiária “será que não há um A em japonês e em árabe?”, o Lu foi a única criança que pronunciou um “tem... devem ter...” sem certeza do que estava a expressar.

Segundo o quadro 4B, na subcategoria comparação quando o Ga foi confrontado com um cartão contendo uma letra em português, a criança não soube responder qual seria a letra e o Lu sugeriu-lhe várias letras como hipóteses, tendo nomeado o B, H, I, J. Ora na sequência de letras nomeadas podemos verificar que a criança ao fazer tal sugestão ao seu colega já foi proferindo as últimas três letras por ordem alfabética, o que poderá indicar que a criança já conhecia partes do alfabeto ou então disse por já ter ouvido e o som emitido das três letras seguidas lhe soar bem, memorizando tal sequência.

O excerto de diálogo apresentado a seguir é curioso, pois à semelhança do que as crianças já tinham feito na sessão anterior com as letras do nome, uma das crianças conheceu a letra pelo nome de uma das colegas da sala. Como demonstra o quadro de análise 4B, quando a estagiária apresentou o cartão com a letra M, houve crianças que não sabiam, mas apresentaram a sua ideia, como o Lu e o Ga. A Bi associou o nome de uma criança à letra apresentada e quando questionada sobre o nome da letra, não conseguiu de imediato dizer qual era. Contudo e de acordo com o quadro de análise, num jogo de descoberta da letra através do som da palavra, neste caso do nome da criança, a Bi foi capaz de dividir o nome silabicamente e a partir desse jogo de som designar o nome da letra. Segundo Freitas, Alves & Costa (2007) um dos passos fundamentais na “iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala” (p. 7), ou seja, conseguir “segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem” (idem). De acordo com os mesmos autores “para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas” (idem), sendo os sons da fala ou segmentos e na escrita cada letra do alfabeto representa uma unidade mínima. Ora, no caso da Bi, a criança, por iniciativa própria, conseguiu segmentar a palavra em sílabas, entendendo que, através do som silábico, aproximar-se-ia do som da letra, ou seja, da unidade mínima. Desta forma, a criança mostrou saber claramente que as letras correspondem a sons.

No excerto apresentado a seguir no quadro 4B, outro dado interessante de analisar foi o facto de o Lu ter feito o mesmo jogo de som, mas, em vez de descobrir o nome da letra através da palavra, fez o inverso. Quando a estagiária solicitou palavras iniciadas pela letra B, a criança foi capaz de exemplificar com a palavra “baliza”. Como o seu pensamento estava ligado ao campo de futebol, a criança começou por lançar palavras do mesmo campo lexical, não se lembrando que o pretendido eram palavras começadas por B. Logo citou a palavra “cesto” e, ao ser confrontado com a constatação da estagiária, “é cesto ou besto?”, a criança foi capaz através da sonoridade da palavra compreender que aquela palavra não fazia sentido com a letra B. No caso da expressão da Bi, apresentada a

seguir no quadro de análise, uma vez mais, a criança, a partir de uma palavra, conseguiu identificar a letra, demonstrando ser capaz de isolar uma letra na palavra.

Durante a exploração feita sobre a correspondência de letras e caracteres pelos três sistemas de escrita, as crianças foram conseguindo estabelecer comparações entre os cartões e desta forma fazer corresponder uma letra ou caracter ao sistema de escrita correto. Como apresenta o quadro de análise, o Ga com o apoio da estagiária conseguiu encontrar alguma semelhança na representação gráfica do caracter e desse modo fazer a correspondência certa.

Outras comparações foram concretizadas em conjunto durante a exploração, nomeadamente a comparação entre letras equivalentes do sistema árabe. Como prova de tal facto foi quando o Lu pegou em dois cartões com letras semelhantes e a Bi ripostou, dizendo que havia algo que os distinguia, os “pontinhos”, mais propriamente o número de pontos; o Ga ainda acrescentou que a posição dos pontos variava consoante a letra. Ora na verdade os cartões representavam letras diferentes, mas apresentavam semelhanças na sua representação gráfica e o facto de as crianças terem apontado os “pontinhos” no cartão foi uma estratégia para conseguirem discriminar as letras no sistema de escrita árabe.

Relativamente à associação, e como temos vindo a referir na subcategoria anterior, as crianças já nos tinham mostrado ser capazes de descobrir a letra a partir da palavra e vice-versa. O quadro 4B apresenta ligado a esta subcategoria esse tipo de correspondência, ou seja, a Bi com mais facilidade por reconhecer a letra do seu nome conseguiu mencionar mais nomes iniciados pela mesma letra, o que não aconteceu com o Ga que trocou a letra B pela letra R, talvez pelo grafismo semelhante que apresentam.

O próximo dado apresentado, apesar de já ter sido mencionado é importante ser destacado. A criança ao descobrir o som da letra a partir da palavra (nome) indicou um processamento fonológico contínuo que realizou para atingir um fim, nomeadamente, uma unidade mínima. Outro exemplo, também já analisado foi o facto de as crianças terem descoberto a letra a partir do som da palavra, um acontecimento oposto ao referido anteriormente. Portanto, a Bi associou o som da palavra “bola” e descobriu que a primeira letra era o B; o Lu segmentou a palavra “tapete” para alcançar a sua unidade

mínima quando rapidamente a Ca entendeu que a letra associada ao som da palavra era o T. Outro acontecimento interessante e aplicado à categoria associação foi o exemplo do som da palavra “portão”. O diálogo exposto no quadro 4B demonstra que a Bi reconheceu o som inicial da palavra e associou à “letra de pai”, não identificando automaticamente a letra, o que aconteceu algum tempo depois.

Outro tipo de associação foi concretizado durante a atividade no espaço exterior, mas explorado na biblioteca, sendo o facto de a Bi ter feito corresponder a primeira letra da palavra à imagem associada. Exemplificando melhor, apresentamos no quadro de análise esse pequeno excerto onde a criança, para além de reconhecer a letra, é capaz de automaticamente estabelecer ligação entre letra, palavra e imagem.

No que diz respeito à subcategoria produção, ainda que não seja constatada por algo rabiscado pelas crianças, entendemos que o ato de realizar um gesto imitando uma representação gráfica poderá ser um efeito causado. Assim sendo, exemplificamos com as reproduções distintas de duas crianças, o Ga e o Lu. No caso do Ga, ele com o seu dedo foi fazendo o trajeto do carácter, como se estivesse a seguir o tracejado de uma letra; no caso do Lu, ele utilizou os seus dedos para fazer a letra do seu nome, demonstrando capacidade de produção da imagem do carácter e da letra.

De forma a concluir a análise da categoria **descoberta da relação oral e escrita**, podemos dizer que, na maioria das subcategorias agregadas, os objetivos com esta atividade foram maioritariamente alcançados, destacando a importância da consciência fonológica na educação pré-escolar. Torna-se essencial o treino frequente e o desenvolvimento de competências nas crianças desde cedo, como medida preventiva de insucesso escolar e estímulo ao processo de leitura e escrita (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Após a apresentação dos resultados da 2ª sessão relativa às duas categorias e subcategorias implicadas, prosseguiremos com a análise dos resultados da **terceira sessão** à semelhança do processo de análise precedente. Assim sendo:

- **3ª sessão:** “Vamos descobrir as diferentes ilhas” - **Atividade:** Realização de um jogo de identificação do sistema de escrita de cada letra ou caracter.
- **Categoria:** Implicação.

Subcategoria	Indicador de recolha/ Transcrições
	A criança:
Motivação	<p>▪ está recetiva e disponível para interagir. Ga: “Esta é do árabe?” (pergunta ao Luciano se o cartão que tinha na mão correspondia ao árabe). Lu: (observa e muito assertivo) “É.”.</p> <p>S: “Queres tentar ajudar o Lu?”. Ga: “Eu quero.”. S: “Vamos lá. Então vem para aqui Ga.”.</p> <p>Ga: “Se calhar esta é do...” (pegando num cartão com uma letra árabe, mas ainda não demonstra muita confiança na resposta).</p>
Interesse	<p>▪ focaliza-se na atividade demonstrando atenção e concentração. S: “Muito bem. E tu és capaz de identificar a ilha do português, do japonês e do árabe?”. Lu: (levanta-se da cadeira e aproxima-se das caixas).</p> <p>Bi: (tira o cartão dentro da caixa árabe e volta a colocar ao lado da identificação das ilhas a fazer a comparação).</p> <p>S: “Espreita cá para dentro. Qual é que tu achas a letra mais parecida com estas que estão aqui.” (voltando a apontar os cartões). “Uma que esteja aqui dentro vê lá.”.</p> <p>Ca: (aponta para o cartão com o caractere japonês acertando). S: “É essa? Tira e põe junto dos outros cartões. Achas que é essa?”. Ca: (acena com a cabeça dizendo que sim). S: “Boa. Mas nós já vimos que esta ilha é? Japonês não é?”. Ca: (volta a acenar com a cabeça).</p>
Prazer	<p>▪ retira prazer do que está a fazer e a experienciar. Lu: “Não eu não quero este. Quero um mais difícil.”.</p> <p>Lu: “Uma japonesa? Uhm...” (criança tenta identificar a letra na tabela fixa na parede). “Esta é parecida com esta” (pegando num cartão com uma letra árabe e comparando com a identificação da ilha em japonês).</p>

Quadro 5A – Apresentação dos dados da 3ª sessão - categoria implicação.

A atividade proposta na terceira sessão do nosso projeto foi uma atividade mais direcionada, como o próprio nome designa, para a identificação dos sistemas de escrita propostos.

Segundo o quadro de análise 5A, na subcategoria motivação, o Ga e o Lu demonstraram-se muito cúmplices na troca de ideias durante toda a atividade. Essa interação comprovou-se com o exemplo de um diálogo estabelecido entre os dois, em que, na fase do relacionamento das letras a cada sistema de escrita, o Ga pediu a confirmação do seu colega em relação a uma letra. De sessão para sessão foi cada vez mais observável a interação entre as crianças, e no caso do Ga, a sua motivação e interesse em participar tornou-se mais visível. Outro facto que comprova essa situação foi quando foi solicitada ajuda para o Lu e o Ga se prontificou imediatamente para apoiar o colega, demonstrando vontade em participar. Durante a atividade a criança foi igualmente demonstrando maior recetividade e interesse em participar, dando ideias, apesar de não demonstrar muita segurança em as expôr, como apresentado na sua citação no quadro de análise, “se calhar esta é do...”, não concluindo o seu pensamento.

No que diz respeito ao interesse demonstrado pelas crianças e um pouco no seguimento do pensamento anterior, elas focalizaram-se na atividade, demonstrando atenção e concentração. Este facto foi comprovado, por exemplo, pela atitude e postura do Lu quando lhe foi pedido para identificar as ilhas de acordo com as línguas a tratar e ele automaticamente se levantou da cadeira e se aproximou das caixas para visualizar melhor, demonstrando deste modo interesse na tarefa a realizar. Outro exemplo interessante foi o facto de a Bi por não ter aceite (como correta) uma resposta de um colega, tendo tomado a iniciativa de retirar o cartão dentro da caixa em questão e de colocar o cartão ao lado da identificação da mesma, de forma a comparar e retirar alguma conclusão, o que demonstrou empenho e curiosidade. Outro dado aplicado ao interesse, se bem que este exemplo tenha características distintas dos exemplos anteriores, foi o facto de a Ca inicialmente responder acenando apenas com a cabeça não imitando qualquer tipo de som (relembremos que esta criança apresenta dificuldades na fala), ora a sua postura denotava claramente timidez, contudo a criança demonstrou

interesse em ouvir e a sua expressão facial demonstrou vontade e empenho em entender o que se pretendia.

Relativamente ao prazer, de uma forma geral, ao longo da sessão, todas as crianças demonstraram satisfação e sensação de bem-estar na tarefa que estavam a executar. Como exemplo dessa constatação foi o facto de, por exemplo, o Lu, ao escolher as letras que estavam espalhadas na mesa, ter preferido seleccionar uma que considerava mais difícil, evidenciando uma vez mais interesse e entusiasmo por querer ir mais além das suas capacidades. Numa outra citação da mesma criança, a sua expressão verbal “uhm” confirmou um lado mais pensativo e curioso pela sua ação.

Podemos rematar a análise desta categoria completando a ideia inicial referida, pois, de forma coletiva, as crianças apresentaram um nível de implicação alto, com momentos intensos de atividade mental onde as crianças se sentiram desafiadas e estimuladas (Portugal & Laevers, 2010).

Após a apresentação dos resultados da primeira categoria referente à 3ª sessão, prosseguimos com a apresentação dos dados recolhidos relativos à segunda categoria – **descoberta da relação oral e escrita** – no quadro 5B, e à semelhança da análise anterior, também faremos um comentário aos resultados obtidos.

- **Categoria:** Descoberta da relação oral e escrita.

Subcategoria	Indicador de recolha/ Transcrições
Identificação	<p>A criança:</p>
	<p>▪ compreende que as línguas podem ter diferentes sistemas de escrita. Lu: “E o português é o vermelho. E o árabe é o verde.”. J: “Todos concordam que a de vermelho é português?”. Bi: “É.”. J: “Porque é que é?”. Bi: “Porque as letras são como as nossas.”.</p> <p>Lu: “O português tem assim as letras e o japonês tem assim caracteres como o árabe.” (apontando para a coluna do árabe).</p> <p>Lu: “Enganámo-nos em tudo. Metemos isso no árabe e metemos aquelas letras... não, metemos isso no japonês.” (apontando para a coluna do meio, a do árabe). “E metemos aquelas da coluna do japonês no árabe.” (apontando para a coluna do japonês). Lu: “Só agora é que eu vi.”. J: “Só agora é que tu viste o quê?”. Lu: “As colunas... e eu pensava que aquele era... não era do árabe.”. S: “Então Lu queres vir aqui à caixa ver qual foi o teu erro?”.</p> <p>Bi: “Porque tem muitas.” (apontando para a caixa árabe). Lu: “Não, mas isso, umas podem ter mais do que as outras.”</p> <p>▪ reconhece e distingue diferentes línguas. S: “São as nossas três ilhas.”. Lu: “É a ilha do português, do árabe e do japonês.”.</p> <p>S: “Olha Lu e se tu fosses ver as letras que nós descobrimos na nossa caça ao tesouro?”. Lu: (aponta para a letra M) “Português.”. S: “Mas tu estavas a dizer que as letras árabes são parecidas com as nossas, não é? Onde é que estão aqui as letras árabe? É esta coluna? Ou é esta?”. Lu: “Esta coluna aqui.”. S: “Então e esta?”. Lu: “Do japonês.”. S: “Então o que é que tu achas? Esta ilha é de onde?” (mostrando novamente a caixa azul, a da ilha árabe). Lu: “É do árabe.”.</p> <p>Lu: “Eu vou passar estes dois para aqui porque estes são do árabe.” (pegando em dois cartões com letras árabes da caixa japonesa e colocou na caixa árabe).</p> <p>J: “Então e esses cartões são de que língua?”. Ca: “De árabe.”. J: “Árabe, muito bem.”.</p> <p>Ga e Lu: “Estas são parecidas...”. Lu: “Só que esta tem ali duas risquinhas.” (apontando para os dois cartões que a</p>

	<p>estagiária tinha na mão muito semelhantes).</p> <p>J: “Se tu reparares... Se vocês repararem as letras em árabe têm aqui uma coisa que as japonesas não têm.” (apontando sobre a caixa).</p> <p>Lu: “Pontos.”.</p> <p>▪ descobre diferenças e semelhanças entre os sistemas de escrita.</p> <p>Lu: (aponta para a caixa do árabe) “A do japonês é esta azul.”.</p> <p>S: (deixa a criança seguir o seu pensamento) “A caixa azul é do japonês...”.</p> <p>J: “Porque? Porque é do japonês?”.</p> <p>Lu: “Porque tem as letras...não são iguais às nossas.”.</p> <p>J: “E esta verde?”.</p> <p>Lu: “A verde? É do árabe.”.</p> <p>J: “Porque?”.</p> <p>Lu: “Porque o árabe usa letras iguais a nós.”.</p> <p>Lu: “Isso parece um três, mas tem uma pintinha e nós não fazemos assim o três.”.</p>
Comparação	<p>▪ compara e analisa letras escritas em diferentes sistemas de escrita.</p> <p>Lu: “E olha. Isto é português?” (apontando ainda para o mesmo cartão com o caracter japonês, mas a colocar a questão ao Ga).</p> <p>Ga: “Não.”.</p> <p>Ga e Bi: (colocando o cartão ao lado da caixa árabe e fazendo a comparação, deslizando um pouco o cartão).</p> <p>Ga: “Não é, pois não?”.</p> <p>J: “Não é o quê? O que é que estás a perguntar Ga? Pergunta lá outra vez.”.</p> <p>Ga: “Não é português.”.</p> <p>▪ compara e analisa letras e/ou caracteres equivalentes.</p> <p>Lu: “O árabe usa letras iguais a nós.”.</p> <p>S: (pega na caixa da ilha das letras em português e na caixa da ilha que a criança aponta como ilha das letras em árabe) “E quais são as letras que são iguais às nossas? Diz lá. Dizes que o árabe tem letras iguais às nossas e eu estou a pedir-te que me digas...”.</p> <p>Lu: “Não está aqui a letra...” (dirigindo-se para as letras que estão penduradas no fio da 1ª sessão). “Eu vou ali.”.</p> <p>J: “Então vai lá. É melhor levares a caixa e dizeres quais são as letras.”.</p> <p>Lu: (pousa a caixa no chão e salta apontando para a letra L).</p> <p>J: “Que letra é essa? Mostra essa letra ali na caixa. Qual é que é igual?”.</p> <p>Lu: (aponta para um caractere japonês que é semelhante graficamente com a letra L).</p> <p>Bi: (pegou num cartão e já junto às ilhas estabeleceu comparações de um cartão com uma letra árabe junto da caixa árabe).</p> <p>S: “Porque é que achas que esta é do árabe?”.</p> <p>Lu: “Porque é parecida com esta.” (referindo-se ao outro cartão colocado anteriormente).</p> <p>Ca: “Porque aqui...” (apontando para as letras com a identificação da ilha). “Tem</p>

	<p>uma letra que é igual aqui.” (apontando para o cartão que tem na mão).</p> <p>▪ compara letras ou caracteres escritos em outras línguas com os sinais gráficos da sua língua (ex. o número de letras com o número de caracteres).</p> <p>J: “Então e a outra?”.</p> <p>Lu: (salta e aponta para a letra E) “É esta, mas é só com uma bolinha.”.</p> <p>J: “É essa, mas é com uma bolinha?”.</p> <p>Lu: “Sim, em vez desta parte aqui.” (volta a saltar e aponta para a parte de baixo do E).</p> <p>J: “Então e aonde é que está a bolinha na caixa?”.</p> <p>Lu: (pega na caixa e contorna com o dedo a parte redonda a imitar uma bola do caracter japonês).</p> <p>J: “Ahh... Então e achas que é igual?”.</p> <p>Lu: “Não.”.</p> <p>Lu: “Isso parece um três, mas tem uma pintinha e nós não fazemos assim o três.”.</p>
Produção	<p>▪ desenha e reproduz algumas letras e caracteres.</p> <p>Lu: “Não. As do árabe são assim.” (pegando num cartão com um caracter japonês e com o dedo contorna a <i>rodinha</i> que o caracter continha).</p>

Quadro 5B – Apresentação dos dados da 3ª sessão - categoria descoberta da relação oral e escrita.

À semelhança do que aconteceu na segunda sessão relativamente à subcategoria identificação, também nesta sessão as crianças naturalmente reconheceram o seu sistema de escrita, no entanto, ao contrário do que tinha acontecido na atividade anterior, já foram capazes de reconhecer algumas características dos outros dois sistemas de escrita. Tal facto ficou comprovado quando foram apresentadas às crianças as três ilhas identificadas com códigos escritos próprios e elas rapidamente reconheceram o código escrito na identificação da caixa. A justificação da Bi demonstrou claramente esse reconhecimento, “porque as letras são como as nossas”.

Outro dado curioso e importante de ser analisado foi o caso da expressão do Lu quando a determinado momento referiu que o sistema de escrita japonês tinha caracteres e não letras, um conceito que tínhamos vindo a referir frequentemente com as crianças para se tornar familiar. No entanto, como a representação gráfica do sistema árabe é muito desenhada a criança não a referiu como tendo letras, mas sim caracteres.

Após a divisão dos cartões pelas três ilhas, realizada pelas crianças, estagiárias e crianças reuniram-se na manta junto de outros recursos elaborados nas sessões anteriores para em conjunto explorarem melhor a divisão e realizarem as devidas correções. Quando as crianças foram confrontadas com a tabela elaborada na sessão

anterior com as letras e caracteres encontrados no espaço exterior, de imediato perceberam que tinham trocado a maior parte das letras árabes pela ilha japonesa e os caracteres japoneses pela ilha árabe. Como prova deste facto foi a constatação feita pelo Lu, apresentada no quadro de análise 5B.

Assim como as crianças começaram a reconhecer algumas letras e caracteres dos diferentes sistemas de escrita, de igual forma, começaram por discriminar algumas particularidades relacionadas com cada um dos sistemas. Logo a seguir, as crianças, ao verificarem os erros que tinham cometido, entenderam que cada sistema de escrita tem um número próprio de caracteres e esse número não terá que ser necessariamente o mesmo. A comprovar este dado foi a resposta do Lu à Bi ao dizer que “umas podem ter mais do que outras”.

De acordo com o que temos vindo a afirmar ao longo da análise dos dados obtidos, torna-se evidente que, após confrontar as crianças com o erro cometido (troca das letras árabes pela ilha japonesa e os caracteres japoneses pela ilha árabe), elas foram capazes de reconhecer as letras e os caracteres, atribuindo-lhes algumas características específicas e aplicando-as aos sistemas de escrita correspondentes.

No início da atividade foi feita a apresentação das três ilhas correspondentes aos três sistemas de escrita que o Lu imediatamente identificou como sendo as ilhas “do português, do árabe e do japonês”, (ver quadro de análise 5B). Durante a exploração e no momento de identificar cada uma das ilhas, a criança trocou, como já referimos os dois sistemas de escrita, o árabe e o japonês. Com o apoio da estagiária e o auxílio da tabela a criança foi capaz, ao visualizar a coluna das letras árabes, fazer corresponder a identidade da caixa ao sistema de escrita árabe. Ora, no momento a seguir a criança por iniciativa própria foi capaz de retirar dois cartões de letras árabes da caixa da ilha japonesa e de as colocar na ilha correta, demonstrando uma vez mais conseguir identificar o sistema de escrita em causa. Assim como o Lu, também a Ca foi capaz de identificar o sistema de escrita árabe, até pelas conclusões que já tinham vindo a ser feitas em conjunto.

Ao longo do processo do reconhecimento e identificação dos diferentes sistemas de escrita, as crianças foram descobrindo algumas particularidades entre os sistemas de escrita árabe e japonês, nomeadamente nos cartões com as letras e caracteres. Segundo o

quadro 5B, a dado momento, os cartões com determinados caracteres apresentavam certas semelhanças o que levou o Ga e o Lu a observarem com mais atenção e a concluírem “que esta tem ali duas risquinhas”, ou seja, as crianças verificaram algo específico no carácter que lhes serviu como estratégia na seleção dos cartões. No sistema de escrita árabe, as crianças foram capazes de identificar os “pontos” como uma característica própria a este sistema.

No seguimento do que temos vindo a dizer, já podemos admitir que as crianças, para além de reconhecerem e distinguirem os diferentes sistemas de escrita, igualmente foram descobrindo algumas diferenças e semelhanças entre eles. Ainda na mesma subcategoria, podemos acrescentar outro exemplo relativo a esse facto, embora já tenha sido mencionado. Aquando da atribuição das caixas pelas ilhas às línguas correspondentes, o Lu foi-as identificando e em simultâneo justificando a sua escolha, evidenciando algumas diferenças e semelhanças. Como descrito no quadro de análise, a criança foi ligando a cor azul ao sistema de escrita japonês, justificando que “as letras... não são iguais às nossas”, querendo dizer a nível de representação gráfica e o nome em si (recordamos que esta criança anteriormente já tinha mencionado carácter em vez de letra); a cor verde ao sistema de escrita árabe, justificando que “o árabe usa letras iguais a nós”, querendo dizer que tanto o sistema árabe como o português utilizam a mesma forma de representação da oralidade.

Podemos concluir, a partir dos resultados referidos, que as crianças se superaram ao contrário do que tinha acontecido na sessão anterior relativamente a esta subcategoria, pois, para além de reconhecerem novamente a sua língua e o seu código escrito, foram capazes de descobrir características próprias dos outros sistemas de escrita e valorizarem a diversidade linguística.

Durante a atividade foi curioso verificar a interação entre as crianças e observar as descobertas e constatações que iam fazendo, nomeadamente as comparações que iam estabelecendo de forma a elas próprias retirarem algumas conclusões.

Segundo o quadro de análise 5B e no que diz respeito à subcategoria comparação, as crianças no processo de separação das letras e caracteres pelas três ilhas iam espontaneamente retirando algumas ilações. Tal facto ficou comprovado quando entre o

Lu, o Ga e a Bi surgiu um diálogo interessante. No momento da exploração o Lu, já sabendo a caixa correspondente ao carácter que o Ga tinha na mão, confrontou-o não lhe dizendo qual seria a ilha certa, mas fazendo-o pensar. A criança na dúvida pegou no cartão e com a Bi começaram a comparar a forma do carácter com a representação gráfica que estava nas caixas, fazendo deslizar o cartão pela caixa a fim de estabelecer alguma correspondência. Por fim, o Ga recorreu à sua colega perguntando se o seu pensamento estaria correto ao dizer que aquele cartão com um carácter japonês não era uma letra em português. Apesar de a criança ter colocado o cartão junto da caixa árabe, estava a tentar encontrar alguma correspondência, tendo uma certeza: aquele cartão não era da ilha portuguesa. Desta forma, as crianças demonstraram terem sido capazes de comparar e analisar letras em diferentes sistemas de escrita.

Durante a realização da atividade outras comparações foram sendo feitas, nomeadamente a análise de letras e caracteres equivalentes. Tal facto foi comprovado quando o Lu, uma vez mais, afirmou que o sistema árabe tinha letras iguais ao nosso sistema. Tal como apresentado no quadro de análise 5B, a criança para justificar a sua afirmação tentou encontrar uma letra árabe com uma representação gráfica semelhante a uma letra em português.

Outras expressões das crianças foram dados importantes, no que diz respeito à comparação de letras e caracteres equivalentes. Segundo o quadro de análise podemos verificar que três crianças, a Bi, o Lu e a Ca, estabeleceram comparações, ainda que distintas entre si. Ou seja, a Bi retirou da mesa um cartão que continha uma letra em árabe, logo a criança confrontou esse cartão com a identificação da ilha árabe, fazendo uma correspondência correta; o Lu, um pouco mais confiante nas suas escolhas, não necessitou de verificar a representação gráfica da ilha árabe para colocar outra letra, pois já tinha colocado uma anteriormente; e, por fim, a Ca, seguindo um pouco a estratégia da Bi, observou a identificação da caixa e constatou que a letra que ela continha no cartão era igual à que estava na identificação, daí ser um pouco mais fácil, pois a criança obteve uma letra igual e não necessitou de se aproximar pela representação gráfica do sistema de escrita para a fazer corresponder à ilha certa.

Durante a atividade outro tipo de comparações foi realizado pelas crianças, especialmente a comparação de letras ou caracteres escritos em outras línguas com os sinais gráficos da sua língua. De acordo com o diálogo estabelecido entre a J e o Lu, apresentado no quadro 5B, a criança muito interessada continuava a tentar descobrir elementos em comum entre os sistemas de escrita. Desta vez, ela estava a comparar caracteres do sistema japonês com letras do sistema português (na sequência do episódio referido anteriormente). A criança comparava um carácter com a letra E, cuja representação gráfica lhe parecia idêntica, contudo, após verificar a sua forma, percebeu que não representava a mesma letra. Na expressão seguinte apresentada no quadro 5B, a criança constatou, através da afirmação de outra criança, que um cartão do sistema árabe continha uma letra que lhe parecia o número 3, mas rapidamente o Lu referiu que o facto de apresentar “uma pintinha” e a forma como estava desenhado não equivalia ao número tratado.

No que diz respeito à subcategoria produção e à semelhança do que aconteceu na sessão anterior com a atividade “À caça das letras”, também nesta atividade as crianças tentaram imitar as letras e os caracteres, deslizando o dedo por cima delas ou contornando as suas formas. O exemplo apresentado no quadro 5B mostra o Lu a realizar esse gesto quando necessitou de realçar a sua resposta, demonstrando a representação gráfica do sistema de escrita japonês.

Como temos vindo a referir, as atividades propostas tinham como finalidade, desenvolver nas crianças a valorização e o respeito por outras formas de escrita, e esse princípio foi sendo observável e adquirindo mais significado pelas crianças nesta sessão. Inicialmente o grupo de estudo foi-se familiarizando com o tema, com as descobertas que iam realizando e com as novidades que lhe iam sendo divulgadas; ao longo das sessões já concretizadas, as crianças, através do brincar com as línguas, foram adquirindo informações sobre elas e automaticamente foram respeitando as diferenças existentes. Esse acontecimento foi estabelecido através de um diálogo entre a J e o Ga. A criança mostrou um cartão com um carácter japonês e a estagiária perguntou “Essa letra ou carácter é de que língua?”. O Ga respondeu que era árabe e a J ao questionar a sua resposta, ele a rematou dizendo: “Porque nós não escrevemos assim, escrevemos de

outra maneira”. Após a justificação da criança, a estagiária ainda perguntou: “E os japoneses? Escrevem como nós?”, ao qual o Ga rapidamente respondeu “Não”. Ora, a criança, ao indicar a diferença de grafia dos três sistemas de escrita, para além de reconhecer essa distinção, entendeu que pessoas com nacionalidade diferentes estabelecem outro tipo de comunicação, nomeadamente na escrita e na fala.

Podemos rematar a análise da presente categoria concluindo que as crianças foram fazendo descobertas e comparações bastante assertivas que contribuíram, simultaneamente, para o reconhecimento e identificação dos diferentes sistemas de escrita, bem como para o desenvolvimento das crianças no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade linguística e ao respeito pela diferença do Outro.

Após a apresentação dos resultados da 3ª sessão relativa às duas categorias e subcategorias implicadas, prosseguiremos com a análise dos resultados da **quarta sessão** à semelhança do processo de análise precedente. Assim sendo:

- **4ª sessão:** “Vamos descobrir o que falta” - **Atividade:** Completar uma tabela com imagens da história e palavras em português, japonês e árabe.
- **Categoria:** Implicação.

Subcategoria	Indicador de recolha/ Transcrições
	A criança:
Motivação	<p>▪ está recetiva e disponível para interagir. S: “É um V. Qual será o V? Quem reconhece o V?”. (Crianças mostram várias letras, demonstrando vontade de acertar).</p> <p>J: “Boa, o O. Qual é que falta? Or... falta ainda mais uma... na-ve-ga-dor.” (Lu coloca cola no cartão com a letra O e o Be cola).</p> <p>S: “Vamos ver agora em árabe... Quem consegue ir ler o que está aqui?”. Lu: “Eu.”. S: (ri-se) “És? Sabes como é que se diz ‘ilha’?”.</p>
Interesse	<p>▪ focaliza-se na atividade demonstrando atenção e concentração. S: “Um V de vitória.” (faz o “desenho” da letra).</p>

	<p>Lu: (a repetir o gesto) “Assim?”.</p> <p>S: “Exatamente. Vamos lá tentar descobrir, viram o gesto do Lu?”.</p> <p>(Lu começa a escrever a palavra “avestruz” em árabe, copiando as letras).</p> <p>Bi: “Depois sou eu...”.</p> <p>Lu: “Isto é difícil.”.</p> <p>S: (a rir-se) “É difícil não é? Mas é divertido.”.</p> <p>(Lu continua a escrever...).</p> <p>Ga: “Eu também quero escrever.”.</p>
Prazer	<p>▪ retira prazer do que está a fazer e a experienciar.</p> <p>(Lu agarra num cartão com a letra V e com um grande sorriso na cara levanta o cartão).</p> <p>Lu: (a pensar, coloca o cartão com a letra O, junto às duas letras já coladas anteriormente, o A e o V). “Avo?”. “É avô.” (a rir-se).</p> <p>(Y a escrever a palavra “avestruz”).</p> <p>Y: “Datscho.”.</p> <p>Todos: “Datscho.”.</p> <p>(risos).</p> <p>(Lu acaba de escrever).</p> <p>J: “Muito bem Lu.”.</p> <p>S: “Boa Lu.”.</p> <p>Todos: “Muito mal não está não está, muito bem assim é que é.” (cantiga habitual das crianças).</p> <p>Lu: “E quando é que nós ficamos com outras línguas?”.</p> <p>J: “Gostavas?”.</p> <p>Lu: “Sim.” (ri-se).</p> <p>J: “De aprender outras línguas?”.</p> <p>Lu: “Sim.”.</p> <p>J: “Mas olha nós já estamos...”.</p> <p>Ga: “Eu gostava de aprender francês, inglês.”.</p> <p>Lu: “Eu gostava de aprender também francês e inglês... hum.... Italiano, espanhol e também... ah... Alemanha.”.</p>

Quadro 6A – Apresentação dos dados da 4ª sessão - categoria implicação.

Após a concretização de três sessões do projeto, as crianças ansiosas já aguardavam pelo momento de realização de uma próxima atividade, expectantes daquilo que viriam a descobrir de novo sobre a diversidade linguística.

De acordo com os dados obtidos no quadro 6A, a maioria das crianças do grupo de estudo apresentou um nível elevado de implicação. Assim, sendo, passamos a apresentar

a primeira subcategoria, a motivação com que as crianças foram desenvolvendo a atividade.

Segundo os dados apresentados no quadro 6A podemos verificar que, após as intervenções das estagiárias, as crianças manifestaram sempre vontade em participar no que lhes era proposto, demonstrando-se disponíveis para interagir. Esse facto ficou comprovado quando lhes foi solicitado para descobrirem a letra V de modo a completarem a palavra “avestruz” (os cartões com as letras estavam espalhadas na manta), tendo as crianças procurado e mostrado várias letras, demonstrando vontade de acertar no cartão e de participar. O exemplo apresentado a seguir no quadro 6A evidenciou a interação entre as crianças na ajuda e colaboração das tarefas que a atividade exigia, neste caso, o Lu ter colocado cola num cartão para um colega ir colocar na tabela. No momento de completar a coluna do sistema de escrita árabe, foi proposto às crianças, em tom humorístico, a participação delas em “ler” as palavras escritas na tabela, tendo-se prontificado de imediato o Lu para executar essa tarefa. Ora a criança tinha a completa noção de que não conseguiria “ler” tal palavra, mas com a sua atitude impulsiva demonstrou estar recetivo ao que lhe foi pedido.

No que diz respeito ao interesse, torna-se claro, a partir do que foi referido anteriormente, que as crianças se mostraram bastante interessadas desde o início até ao fim da atividade. A fase em que as crianças tentavam descobrir as letras constituintes da palavra “avestruz” foi realizada a partir de pistas para que elas próprias fossem alcançando as letras para a formação da palavra. O dado obtido no quadro de análise que nos evidenciou esse facto foi, por exemplo, o recurso ao uso dos dedos na representação gráfica da letra V (em que o Lu imitou o gesto) e, num momento mais adiante, na procura da mesma letra, mas para outra palavra, a imitação do som do vento.

Outro acontecimento revelador de interesse por parte das crianças foi quando lhes foi dada a oportunidade de escreverem/desenharem as palavras em árabe, copiando as letras que já estavam escritas na tabela. A atenção demonstrada pelas crianças ao imitarem as letras e o interesse que tiveram em participar ficou representado no exemplo de diálogo apresentado no quadro 6A entre a S, o Lu e o Ga. As crianças, ao copiarem a palavra estavam bastante concentradas e o facto de o Lu ter referido que era difícil,

motivou-o mais, para além de também ter contagiado os colegas a quererem experimentar.

Relativamente ao prazer, podemos afirmar, a partir dos dados apresentados no quadro 6A, que as crianças durante a realização da atividade foram demonstrando gosto e divertimento naquilo que estavam a realizar. Por exemplo, quando o Lu entendeu, através do apoio que lhe foi dado na descoberta da letra V (o recurso de usar os dedos na representação gráfica da letra e o imitar o som do vento), rapidamente encontrou o cartão e, quando expôs a sua descoberta aos colegas, fê-lo de forma jovial. Num outro momento, a mesma criança, ao seguir o seu raciocínio e após confrontar dois cartões com as letras “o” e “ô” na tabela a fim de completar a palavra “avô”, acabou por se rir da forma como a pronunciou, utilizando as duas vogais com tonalidades diferentes.

Relembramos, que nesta sessão, no âmbito da língua japonesa convidámos uma aluna japonesa da universidade para dinamizar parte da atividade. Conforme apresentado no quadro 6A quando foi solicitada a sua participação na escrita e leitura das palavras relacionadas com as imagens da história na tabela (coluna do japonês), as crianças apreciaram muito esse momento, tendo-se divertido bastante, particularmente na repetição da palavra em japonês.

No momento de trabalhar a coluna do árabe, as crianças, após algumas descobertas relacionadas com o sistema de escrita, tiveram toda a oportunidade de escrever as palavras em árabe. Normalmente quando as crianças realizavam jogos e tarefas (na sala) cantavam uma canção de motivação e a dado momento na fase da escrita, quando o Lu acabou de escrever uma palavra, as crianças alegremente cantaram, demonstrando sensação de bem-estar.

Outro acontecimento importante ocorreu no fim da atividade, quando as crianças empolgadas com o que tinham experienciado questionaram as estagiárias sobre o facto de aprenderem mais línguas. O quadro de análise 6A mostra-nos esse pequeno diálogo onde foram colocadas algumas sugestões, sendo elas: francês, inglês, italiano, espanhol e alemão.

Podemos rematar a apresentação desta categoria, dizendo que, à semelhança das outras sessões, a implicação do grupo de crianças apresentou um nível alto (nível quatro),

tendo a atividade sido vivida com momentos intensos e, por vezes, realizado de forma intensa e continuada (nível 5). De acordo com Portugal & Laevers (2010) o nível cinco é atribuído a crianças que estão natural e intrinsecamente motivadas na concretização da atividade, depositando elevada concentração e energia sobre a ação que praticam.

Após a apresentação dos resultados da primeira categoria referente à 4ª sessão, prosseguimos com a apresentação dos dados recolhidos relativos à segunda categoria – **descoberta da relação oral e escrita** – no quadro 6B e, à semelhança da análise anterior, também faremos um comentário aos resultados obtidos.

- **Categoria:** Descoberta da relação oral e escrita.

Subcategoria	Indicador de recolha/ Transcrições
Identificação	A criança:
	<p>▪ compreende que cada língua natural tem um código escrito próprio. (A Y está a escrever e a pronunciar as palavras em japonês). Y: “Shima.” (ilha). Todos: “Shima.”.</p> <p>▪ valoriza e respeita outra forma de escrita sem ser a da sua língua. Crianças: “Javali.”. Y: (Escreve) “Inoshishi. Este é inoshishi.”. Todos: “Inoshishi.”. Be: “Mundo.”. Y: “Mundo...” (escreve). “Sekai.”. Todos: “Sekai.”. Y: “Muito bom.” (ri-se).</p> <p>J: “Não te esqueças. É ao contrário de nós.”. S: “Tens que começar a escrever daqui, não é?” (aponta-lhe o canto direito). J: “Da direita para a esquerda.”. S: “Daqui para aqui.”. Ga: “Ahhh.”.</p> <p>▪ reconhece e distingue diferentes sistemas de escrita. S: “E agora vão ver aqui como é que acontece no árabe...” (S posiciona a caneta e de imediato...) Lu: “Direita para a esquerda.”.</p> <p>▪ descobre diferenças e semelhanças entre os sistemas de escrita dados. Y: “Navegador é...” (escreve). Lu: “Navegador é pequenino.”.</p>

	<p>J: “Já viram ali o tamanho...? Nós dizemos na-ve-ga-dor... kookaishi. Quer dizer a mesma coisa... E a nossa palavra é maior.”.</p> <p>Lu: “Sim. Tem mais letras... uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove... nove letras.”.</p> <p>(Bi levanta-se e vai contar as letras da palavra em português).</p> <p>Bi: “Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.”.</p> <p>Su: “E o japonês Bi? Vai lá...”.</p> <p>(Bi conta os caracteres).</p> <p>Lu: “... cinco, seis... seis.”.</p> <p>Bi: “Seis.”.</p> <p>J: “E quer dizer a mesma coisa.”.</p> <p>Bi: “Só que mais pequenino.”.</p>
Comparação	<p>▪ conhece algumas letras.</p> <p>S: (agarra no cartão e mostra). “Já viste esta letra em algum sítio Bi?”.</p> <p>Bi: “Sim.”.</p> <p>Lu: “No hospital.”.</p> <p>Bi: “É de hospital.”.</p> <p>▪ sabe que a letras correspondem a sons.</p> <p>S: “Um L , um L de lápis...”.</p> <p>Bi: “E de lesma.”.</p> <p>Bi: “De Lia.”.</p> <p>S: “De Lia, boa.”.</p> <p>Bi: “De Liliana.”.</p> <p>S: “Então se é avô, o ‘o’ fica com um...”.</p> <p>Lu: “Então é esta.” (agarra no cartão com a letra “ô”).</p> <p>S: “É essa não é? Porque o ‘o’ fica com um som mais fechado.”.</p> <p>Lu: (a pensar...). “‘ó’, ‘ó’.”.</p> <p>S: “‘ó’, um ‘ó’ bem carregado, por isso tem de ter lá... algo.”.</p> <p>Lu: “Aquilo.” (faz com os dedos a forma do acento).</p> <p>▪ sabe isolar uma letra.</p> <p>Lu: “Eu começo por L.”.</p> <p>▪ compara e analisa palavras escritas em diferentes sistemas de escrita.</p> <p>J: “Já viram ali o tamanho...? Nós dizemos na-ve-ga-dor... kookaishi. Quer dizer a mesma coisa... E a nossa palavra é maior.”.</p> <p>Lu: “Sim. Tem mais letras... uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove... nove letras.”.</p> <p>(Bi levanta-se e vai contar as letras da palavra em português).</p> <p>Bi: “Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.”.</p> <p>S: “E o japonês Bi? Vai lá...”.</p> <p>(Bi conta os caracteres).</p> <p>Lu: “... cinco, seis... seis.”.</p> <p>Bi: “Seis.”.</p> <p>J: “E quer dizer a mesma coisa.”.</p>

	<p>Bi: “Só que mais pequenino.”.</p> <p>▪ compara letras ou caracteres escritos em outras línguas com os sinais gráficos da sua língua (ex. o número de letras com o número de caracteres).</p> <p>Bi: “Está aqui uma letra igual a esta.”.</p> <p>J: “Agora vais fazer tu.”.</p> <p>Bi: “Eu já fiz o meu nome aqui.”.</p> <p>J: “Sim, mas agora vais copiar o japonês.”.</p> <p>S: “Ela está a ver se descobre, tenta aí, força Bi.”.</p> <p>Bi: “Deixa ver... Esta!”.</p> <p>S: “Este caracter é igual a esse?”.</p> <p>Bi: “Não... Este? Não!”.</p> <p>S: “Ora tenta lá ver esse...”.</p> <p>(comparam o que está escrito na folha com o caracter).</p> <p>Bi: “É... É igual.”.</p> <p>J: “E esse qual é? É um...”.</p> <p>(Faz a correspondência com os dedos dos caracteres japoneses com as letras do alfabeto latino do seu nome, consoante o que já tinha consultado na tabela).</p> <p>Bi: “A.”.</p>
--	---

Associação	<p>▪ faz corresponder a primeira letra da palavra ao nome. Bi: “Um C de Casimiro.” J: “Um C de Casimiro, muito bem.”</p> <p>▪ descobre o som da primeira letra a partir da palavra. S: “E a seguir? Vamos lá tentar descobrir... ‘vô’, ‘avô’.” Lu: “De avelha, de abelha.” S: “Não é de abelha.” Bi: “Vespa.” S: “Vespa, boa.” Lu: “É V.”</p> <p>▪ descobre a letra a partir do som da palavra (de letra em letra as crianças adquirem a palavra). S: “Lu, estavas então a dizer que ‘ilha’ começava por...” Lu: “Ahhh... I.” S: “Por I. Estás a ver aí algum I?” Lu: “Eu não sei qual é o I.” S: “Não?” J: “Procura lá...” S: “Tenta lá ver.” J: “Então como é que sabes que ‘ilha’ começa por I?” Lu: “Porque... porque I de ‘ilha’, é I de ‘ilha’.” J: “É pelo som não é?” Lu: “Sim.” J: “Muito bem.”</p> <p>S: “A última letra... ‘avô’, ‘ô’.” S: “Olhem a minha boca, olhem... é o desenho da letra.” (Crianças começam à procura da letra). Lu: (mostra o cartão que tinha escrito “ô”). “Esta.” J: “Boa.”</p> <p>S: “Olhem agora esta que vem aí é muito grande, é o na-ve-ga-dor, por isso a primeira letra é o...” (faz um som que indicia o N). “... na...” Lu: “É um N de Lu.”</p> <p>S: “Navega... ga. Vai o Ga agora ver.” J: “Sabes porque é que vais tu Ga?” Ga: “Porquê?” J: “Navega, Ga.” Lu: “É a tua primeira letra Ga.” S: “Vais tu ver o ‘ga’.” Ga: “É esta.” (mostra o cartão com a letra G). S: “É essa... e mais?” J: “Na-ve-ga...” (Ga mostra o cartão com a letra A). S: “Boa, vai lá.”</p>
------------	---

	<p>▪ estabelece correspondência entre a primeira letra da palavra à imagem associada. Lu: “A ilha das letras está ali.” (aponta para o sítio onde está desenhada uma ilha). S: “Está ali. Cola lá.”.</p>
Produção	<p>▪ desenha e reproduz algumas letras e caracteres. (Lu começa a escrever a palavra “avestruz” em árabe, copiando as letras). Bi: “Depois sou eu...”. Lu: “Isto é difícil.”. Ga: “Eu também quero escrever.”.</p> <p>Lu: (dirige-se para junto da tabela utilizada e preenchida na sessão). “E isto que está aqui fomos nós.” (aponta para a coluna da língua árabe visto que as crianças tiveram oportunidade de copiar as palavras escritas em árabe). J: “Isso fomos nós...”. Lu: “E este fui eu.”.</p> <p>J: “E depois o que é que fizeram? Viemos para aqui para a mesa...”. Lu: “E depois fizemos... isto aqui.” (aponta para o nome dele escrito na folha em japonês). Lu: “O meu nome em português, o meu nome em japonês e o meu nome em japonês feito por mim.”.</p>

Quadro 6B – Apresentação dos dados da 4ª sessão - categoria descoberta da relação oral e escrita.

Importa relembrar que, na concretização desta sessão, foram usados diversos recursos e estratégias para proporcionar às crianças momentos ricos e lúdicos, de descoberta sobre a diversidade linguística e cultural do mundo. Ao longo das sessões constatámos que as crianças se foram apercebendo cada vez mais dessa realidade linguística.

Importa igualmente referir que, no preenchimento da tabela, parte das palavras do sistema português fica por completar na sessão seguinte, pois a presença da aluna japonesa teria que ser aproveitada. Contudo outras palavras foram “montadas” pelas crianças e o entendimento do exercício ficou comprovado pelos dados analisados, tendo sido os objetivos pretendidos alcançados.

No que diz respeito à subcategoria identificação, os dados obtidos demonstraram claramente que as crianças compreenderam que, em comunidades diferentes da sua, o tipo de língua e de cultura pode ser outro. Como exemplo desse facto, podemos referir a repetição das palavras em japonês proferidas por todas as crianças do grupo. O exemplo apresentado no quadro 6B faz referência à palavra “ilha”, em japonês “shima”, no entanto todas as palavras da tabela foram exploradas.

No seguimento do que temos vindo a referir torna-se visível que as crianças a partir das atividades já realizadas e em confronto com uma pessoa de nacionalidade diferente da sua, venham a desenvolver com maior intensidade o respeito por outra forma de escrita. O quadro de análise 6B mostra um dos momentos em que tal princípio esteve destacado e que foi bastante apreciado pela Y, pois o envolvimento amistoso e a interação estabelecida entre as crianças foram símbolo de respeito e valor pelo Outro. Outro momento desse mesmo simbolismo está presente no excerto de diálogo seguinte e sucedeu após a exploração de algumas particularidades do sistema de escrita árabe, especialmente na orientação da escrita. O Ga, quando se aproximou da tabela para escrever uma palavra em árabe, necessitou de parar para pensar no movimento que iria fazer à mão, pois o sentido era o oposto do nosso e a dado momento proferiu um “ah” prolongado, demonstrando alguma inquietude, no entanto a sua vontade de experimentar algo diferente fez com que ele entendesse essa dificuldade e, por conseguinte, a respeitasse.

Ainda relativamente a esta subcategoria e na sequência dos dados já analisados, de forma a não repetir as mesmas ideias, o discurso que se segue no quadro de análise apenas faz referência ao momento em que as crianças descobrem, a partir do movimento de escrita exemplificado pela estagiária, a orientação da escrita do sistema árabe (o Lu de imediato apontou o sentido correto). No que diz respeito à descoberta de diferenças e semelhanças entre os sistemas de escrita, o Lu alertou para o facto de “navegador” em japonês ser “pequenino” em relação ao nosso sistema de escrita. Esta situação apontada pela criança foi, momentos depois, alvo de exploração e os dados obtidos também foram interessantes. Após a escrita da palavra “navegador” em japonês, o Lu e a Bi verificaram que, no nosso sistema de escrita, a palavra apresentava um número maior de letras (9 letras) do que no sistema de escrita japonês (5 caracteres). No quadro de análise, no diálogo estabelecido, a Bi, ao fazer a contagem dos caracteres em conjunto com as restantes crianças, acrescentou um carácter (devido à sua representação gráfica conter este tipo de traço ‘), no entanto algumas crianças pararam a contagem no quinto caractere e o objetivo em si era que elas tivessem a noção da diferença do tamanho da palavra cujo significado seria o mesmo. Esse objetivo ficou comprovado quando após a

constatação da J (o facto de terem o mesmo significado), a criança rematou dizendo “só que...” tinha a particularidade de apresentar um número menor de caracteres.

Esta atividade, “Vamos descobrir o que falta”, foi uma das atividades mais completa, tendo proporcionado às crianças brincarem com os sons das letras e das palavras, para estímulo e desenvolvimento da sua consciência fonológica. Os dados incluídos nesta categoria foram inúmeros, no entanto apresentam-se no quadro 6C somente alguns exemplos, pois é importante confirmar alguns indicadores de recolha.

Assim sendo, no que diz respeito à subcategoria comparação, as crianças, uma vez mais, demonstraram o conhecimento de algumas letras, como foi o exemplo da letra H. A funcionalidade desta letra pode-se tornar por vezes incompreendida pelas crianças, pois numa palavra o seu som fica transparente, daí o dilema das crianças em saberem o nome da letra, embora a sua representação gráfica não lhes tenha sido indiferente. Após a questão da estagiária, as crianças souberam indicar um serviço público com essa letra, demonstrando saberem que os sinais gráficos transmitem informação.

Neste sentido, ao saberem o nome das letras, as crianças reconhecem que elas transmitem sons. Os exemplos apresentados no quadro de análise demonstraram alguns casos particulares e importantes de serem analisados. O primeiro excerto de diálogo mostrou-nos uma vez mais que as crianças a partir do som da letra descobriram novas palavras, exemplificando com as expressões da Bi ao citar palavras iniciadas com a letra L, sendo: lesma, Lia e Liliana. Outro caso aconteceu aquando da formação das palavras “avô” e “avó” e foi necessária alguma estratégia vocal para que as crianças entendessem a utilização de acentos nas vogais. O quadro apresenta somente a parte da descoberta (a exploração já tinha sido feita) em que o Lu, a partir da propriedade fónica da palavra transmitida pela estagiária, conseguiu decifrar a letra com o acento certo. No caso da palavra “avô”, a criança ouviu atentamente a explicação e conseguiu fazer a escolha certa e, na palavra “avó”, ela própria imitou a estagiária, descobrindo que a palavra teria que ter um acento.

O próximo indicador, apresentado no quadro 6B, aponta para o facto de as crianças saberem isolar uma letra, o que já foi comprovado em sessões anteriores, contudo referimos o exemplo do Lu que conheceu a sua letra numa palavra da tabela (javali) e no

momento de as crianças encontrarem a letra na manta a criança fez essa ligação para ajudar na descoberta.

Um caso particular e muito interessante foi a atitude da Bi em confrontar o seu nome com o sistema de escrita japonês. As crianças, após a exploração da tabela sobre os três sistemas de escrita, foram para a mesa e juntamente com a Y puderam escrever o seu nome em português, depois a Y transcreveu em caracteres e as crianças puderam copiar. Ora a Bi demonstrou-se muito curiosa em descobrir porque é que o seu nome apenas apresentava quatro caracteres em japonês, quando em português tem seis letras. A criança aproximou-se das tabelas de consulta do abecedário hiragana e começou a confrontar os caracteres que a Y tinha escrito com o significado dos mesmos, para, de seguida, retirar as suas conclusões (ver quadro de análise 6B), podendo nós concluir que a criança conseguiu entender a correspondência entre um caracter e uma letra do seu alfabeto.

Relativamente à associação, já tínhamos constatado que as crianças tinham conseguido fazer algumas correspondências da primeira letra da palavra do seu nome a outras palavras iniciadas com a mesma letra. O exemplo da Bi, apresentado no quadro de análise, evidenciou-nos uma vez mais essa competência, dizendo que a letra que procuravam era um C de “Casimiro”. Os dados apresentados a seguir têm uma componente humorística no diálogo estabelecido entre a S, a Bi e o Lu, pois na fase de descobrir a letra V a estagiária foi enunciando a palavra, acentuando o som da letra pretendida. O Lu, por sua vez, e talvez pelo facto de ouvir, por vezes assim a palavra, proferiu “avelha” em vez de “abelha”, tendo de imediato corrigido o seu erro. Logo a Bi associou o animal que o colega tinha dito a outro animal cujo nome se iniciava com a letra pretendida.

Outras descobertas foram realizadas, tal como descobrirem a letra a partir do som da palavra. A atividade requeria este tipo de jogo, pois de letra em letra as crianças obteriam a palavra. Assim sendo, quando foi dita a palavra “ilha”, o Lu não identificou a letra na manta dizendo “Eu não sei qual é o l”, mas descobriu a identidade da letra através do som emitido. O exemplo já dado da palavra “avô”, no intuito de encontrarem a letra “ô” comprovou pela estratégia usada (o contorno da boca e o som emitido) a

descoberta da letra. Em outras palavras, como “navegador”, as crianças depressa descobriram a primeira letra através do som da palavra, pois aquele som para o Lu era familiar (pertencia ao seu nome). Ainda na mesma palavra, a estagiária escolheu uma criança, o Ga, para descobrir a próxima letra, como o Lu tinha feito a associação do seu nome à letra, apresentado no exemplo anterior, logo a criança disse ao colega “É a tua primeira letra Ga”. Desta forma, o Ga pegou no cartão correspondente à sua letra e, logo, soube decifrar a letra que se apresentava a seguir, indo colar as letras na linha da palavra. As crianças tiveram facilidade em entender a estrutura da tabela e em fazer a correspondência correta das letras e das palavras à imagem associada.

Por fim, no que diz respeito à subcategoria produção, as crianças tiveram oportunidade de desenhar e reproduzir algumas letras e caracteres nos três sistemas de escrita. Na tabela, mais precisamente na coluna do sistema de escrita árabe, as crianças imitaram a representação gráfica das letras, copiando as palavras no sentido exigido da escrita; numa folha A₄ escreveram o seu nome em português e depois no sistema de escrita japonês. A experiência vivida nos dois sistemas de escrita não tão familiares foi realizada pelas crianças com bastante entusiasmo, pois foi o primeiro contato de registo gráfico desde o início do projeto. Segundo os dados apresentados no quadro 6B, descritos nas expressões do Lu e do Ga, as crianças demonstraram vontade e curiosidade em imitar as letras árabes, e mais adiante, no excerto de diálogo, o Lu, ao referir aquilo que tinha realizado, demonstrou-o com alguma vaidade e satisfação. A última citação expressa no quadro 6B aponta para uma revisão do que aconteceu, demonstrando conhecimento e entendimento da criança sobre a ação que praticou.

De forma a concluir a categoria **descoberta da relação oral e escrita**, podemos dizer que os resultados evidenciaram fortemente o desenvolvimento de consciência fonológica das crianças, que demonstraram em muitas situações serem capazes de identificar e manipular as unidades do oral descobrindo, assim, a identidade desses sinais.

Após a apresentação dos resultados da 4ª sessão relativa às duas categorias e subcategorias implicadas, prosseguiremos com a análise dos resultados da **quinta sessão** à semelhança do processo de análise precedente. Assim sendo:

- **5ª sessão:** “Vamos jogar ao dominó” - **Atividade:** Realização de um jogo “Dominó” com palavras e imagens abordadas na sessão anterior.
- **Categoria:** Implicação.

Subcategoria	Indicador de recolha/ Transcrições
	A criança:
Motivação	<p>▪ está recetiva e disponível para interagir. S: “Então olha lá... vai lá ver como é que se escreve mundo em japonês... vê lá os caracteres, tenta memorizar alguns.” Lu: “Os caracteres que a Y escreveu.”</p> <p>S: “Então tens que jogar o quê?” Lu: “Posso jogar o avô aqui e o avô ali.” (aponta para as duas pontas do jogo).</p> <p>Lu: “Eu estou a ajudá-lo.”</p>
Interesse	<p>▪ focaliza-se na atividade, demonstrando atenção e concentração. S: “E a seguir vem outra letra que se pode ler de duas maneiras... ri-no-ce-ron... é um “r”, pode ser de “rato”, mas aqui nós... aqui não arranhamos a letra, dobramos a língua e então dizemos ri-no-ce-ron, ron...” (Lu imita o gesto da boca que a S fez no “ron”). Bi: “De Bárbara.” S: “De Bárbara e no Bárbara também enrolas a língua para dizer o “r” não é? Óh diz lá... Bárbara.”</p> <p>Lu: “É ilha com ilha, ela jogou bem.” S: “É ilha com ilha, muito bem.”</p> <p>(Bi confronta o que está escrito na peça de dominó com a palavra seguinte da tabela – na coluna do japonês). S: “O que é que achas?” (Bi continua concentrada a confrontar).</p> <p>S: “Lu, que peças é que podes jogar?” (Lu procura no conjunto de peças que ainda estão por jogar).</p>
Prazer	<p>▪ retira prazer do que está a fazer e a experienciar. J: “É avestruz.” Lu: “Não é avastruz.” (ri-se).</p> <p>J: “Que língua é essa?” Lu: “Árabe.” J: “Árabe... vê lá se encontras o que é que isso quer dizer...” Bi: “Avô, que eu sei. Avô, avô, avô.”</p> <p>Bi: “Eu sei, eu sei, eu sei...”</p>

Quadro 7A – Apresentação dos dados da 5ª sessão - categoria implicação.

Antes de iniciar a análise da quinta sessão importa referir que, na atividade proposta, faltaram duas crianças constituintes do grupo de estudo, o Ga e a Ca. No entanto, as restantes crianças selecionadas para esta fase forneceram dados suficientes (ver quadro de análise 7A). Somente foi selecionado um dado fornecido por outra criança, a Ri, que, não pertencendo ao grupo de análise (quatro crianças), pertenceu ao grupo inicial de estudo sendo esse dado apresentado na última categoria.

Importa igualmente lembrar que, nesta sessão, ainda serão apresentados alguns dados da atividade anterior, de forma a destacar as restantes descobertas que as crianças concretizaram, sem influenciar os dados obtidos com esta atividade, até porque a atividade anterior foi uma componente de ligação para a realização desta. Esse elo foi estabelecido, na medida em que as crianças necessitaram de consultar a tabela para confrontarem as imagens, palavras e caracteres dos três sistemas de escrita e, assim, realizarem o jogo.

Posto isto, podemos avançar na análise da primeira subcategoria, a motivação com que as crianças realizaram o jogo proposto, o dominó adaptado com os três sistemas de escrita. À semelhança do que já vinha a ser habitual, as crianças demonstraram uma vez mais estar muito recetivas à atividade e disponíveis para interagir. A atividade exigia que as crianças explorassem livremente o espaço e recorressem sempre que necessário aos recursos já expostos, sendo que a dinâmica da mesma proporcionava momentos de interajuda e colaboração entre todos.

Segundo os dados obtidos e apresentados no quadro de análise 7A, esse facto foi comprovado com as atitudes e expressões, por exemplo, do Lu, que, no primeiro excerto de diálogo, quando a estagiária propõe a uma criança a consulta da tabela (de modo a comparar os caracteres e a decifrar a palavra que estava escrita), logo de imediato associou essa consulta ao facto de ter sido a Y a escrever, fazendo a correspondência do sistema de escrita japonês à nacionalidade da pessoa. Esta atitude demonstrou, por parte da criança, vontade de dizer a todos os presentes que ela sabia onde deveria procurar a palavra na tabela e, por outro lado, demonstrou que a presença física de uma pessoa de outra língua poderá ser um forte elemento de motivação. O próximo excerto,

apresentado entre a S e o Lu, demonstra que a criança estava completamente à vontade para jogar e depois de decifrar a palavra sabia as possibilidades que tinha para colocar a peça no local certo. O outro dado apresentado no quadro, “Eu estou a ajudá-lo” demonstrou a disponibilidade e colaboração entre as crianças na concretização do jogo, neste caso, o apoio do Lu para o colega.

No que diz respeito ao interesse, as crianças ao longo da atividade, foram demonstrando atenção e concentração nas tarefas que estavam a realizar. A comprovar esse facto, no momento de descobrir a letra R através da palavra “rinoceronte” (parte do exercício da sessão anterior), quando a S pronuncia a letra com outra tonalidade (língua a tocar no paláto), o Lu imitou o gesto da boca realizado pela estagiária, demonstrando atenção e vontade de descobrir a letra que estava em causa. A Bi, por sua vez, e porque o som daquela letra não lhe era estranho, soube dar um nome como “Bárbara”, evidenciando concentração e interesse na descoberta que estava prestes a realizar. Outro dado como evidência da subcategoria a analisar, foi quando o Lu fez uma constatação de uma peça jogada por outra criança e colocada em dúvida pelas restantes. A criança, muito convita das suas palavras, não teve dúvida de que a correspondência da peça tinha sido bem feita e ainda elogiou o colega, dizendo que tinha jogado bem. Ora a sua atitude, para além de ter demonstrado satisfação e companheirismo pelo seu colega, também demonstrou atenção ao objetivo do jogo.

Os momentos apresentados a seguir no quadro de análise 7A evidenciaram uma vez mais o nível de concentração das crianças ao consultarem a tabela e confrontarem a informação que tinham na peça, a fim de a descodificarem. Enquanto que a Bi evidenciou o seu empenho no confronto de uma peça, demonstrando um olhar atento, o Lu procurou persistentemente uma peça para prosseguir o jogo.

Relativamente à subcategoria prazer, e depois do que temos vindo a referir, torna-se claro constatar que as crianças se divertiram bastante na concretização do jogo e através do brincar, tendo feito descobertas interessantes. Os momentos de descoberta das letras a partir das palavras dadas foram situações que originaram algumas gargalhadas, como, por exemplo, na descoberta da letra E na palavra “avestruz”, as crianças sugeriram que fosse a letra A mudando a sonoridade da palavra. Os dados

apresentados a seguir demonstram claramente a satisfação e o prazer com que as crianças realizaram a atividade, mais evidente na energia manifestada pela Bi ao citar “avô, avô, avô” e ainda “eu sei, eu sei, eu sei”, demonstrando efusividade na sua ação.

A partir dos dados obtidos, ainda que mais restritos pelo número de crianças presentes, podemos dizer que o grupo apresentou um nível de implicação alto (nível quatro) tendo a atividade sido realizada com momentos intensos e em que as crianças se sentiram estimuladas no desafio de descodificação de palavras e caracteres.

Após a apresentação dos resultados da primeira categoria referente à 5ª sessão, prosseguimos com a apresentação dos dados recolhidos relativos à segunda categoria – **descoberta da relação oral e escrita** – no quadro 7B e, à semelhança da análise anterior, também faremos um comentário aos resultados obtidos.

- **Categoria:** Descoberta da relação oral e escrita.

Subcategoria	Indicador de recolha/ Transcrições
Identificação	<p>A criança:</p> <p>▪ compreende que cada língua natural corresponde a um código escrito próprio. J: “Que língua é essa?”. Lu: “Árabe.”. J: “Árabe... vê lá se encontras o que é que isso quer dizer...”. Bi: “Avô, que eu sei. Avô, avô, avô.”.</p> <p>Lu: (vai até à peça). “Foi esta aqui.”. J: “E o que é que quer dizer?”. Lu: “Avó.”.</p> <p>▪ reconhece e distingue diferentes sistemas de escrita. S: “Ver que palavra é esta. Está em japonês ou está em árabe?”. Bi: “Hum... japonês.”. J: “Boa.”.</p> <p>J: “Lu, quais são as peças que podes jogar ali?”. S: “Pensa, anda cá.” (Aponta para o jogo que já está feito). “Nas pontas... o que é que tu tens ali na ponta? Tens o...”. Lu: “Posso jogar o avô ou...”. S: “O avô ou...”. Lu: “Ou as letras...”. S: “Mas nós já sabemos o que é que está aqui escrito, já fomos à tabela ver... é o quê? Não sabes vais consultar outra vez...”. (Lu dirige-se com a peça para junto da tabela e começa à procura). J: “Isso é em que língua?”. Lu: “Japonês.”.</p>
Comparação	<p>▪ conhece algumas letras. Bi: “Eu jogo o jogo do abecedário e acaba em z.”.</p> <p>▪ compara e analisa palavras escritas em diferentes sistemas de escrita. S: “A imagem. Vá lá Ri, queres a imagem, queres a palavra escrita em português ou a palavra escrita em japonês?”. (Ri olha para a tabela). Ri: “Quero em japonês.”.</p> <p>S: “Muito bem... é parecido não é? Ou achas que não? Vamos lá ver as últimas. Tem este e este, não é?” (aponta para os caracteres). Bi: “É igual.”. S: “Então é igual. Está aqui escrito mundo em...” (na peça de dominó). Bi e Ri: “Japonês.”.</p> <p>▪ compara e analisa letras e/ou caracteres equivalentes. S: (Aponta para o primeiro carácter da palavra que está escrita na peça de dominó e para o primeiro carácter da palavra mundo, escrita na tabela). “Então, qual é o primeiro carácter? É este não é? Achas que é parecido com este?”. Lu: “Não.”. Bi: “É diferente.”.</p>

	<p>S: “Japonês... então vai lá à parte da tabela do japonês e vê essa palavra tão comprida.” (Bi procura).</p> <p>J: “Qual é a palavra que te parece?” (Bi começa a passar o dedo por cima dos caracteres que estão na peça do dominó como a S anteriormente sugeriu à Ri, sendo que de seguida faz o mesmo na palavra escrita na tabela, que lhe parece ser igual).</p> <p>S: “É igual?” Bi: “É.”</p> <p>(Lu dirige-se para a tabela com a peça na mão).</p> <p>J: “Vais confirmar?” (Confronta as duas palavras e vê que são iguais).</p>
Associação	<p>▪ descobre o som da primeira letra a partir da palavra. S: “Sabes o que é sílaba Lu? Foi o que tu fizeste ali com o navegador, com os dedos...” Lu: (começa a considerar cada letra uma sílaba). “Na-ve-ga-dor.” S: “Faz lá Lu.” Lu: (Aponta para o “n” e o “a”). “É duas letras.” S: “As duas primeiras letras fazem a primeira sílaba, não é?” Lu: “Sim.” S: “Porquê?” Lu: “Porque assim era só estas letras.” (aponta com o dedo, considerando que o “n” corresponderia ao “na”, o “a” ao “ve”, o “v” ao “ga” e o “e” ao “dor”). “Na-ve-ga-dor.”</p> <p>J: “A-ves...” Lu: “... - truz.” J: “Truz.” Lu: “Tem três.”</p> <p>▪ descobre a letra a partir do som da palavra (letra em letra adquirem a palavra). J: “A-ves-truz... zzzzz” S: “Olha, eu vou fazer o som...” Bi: “Zebra, zebra, zebra.” S e J: “Boa.”</p> <p>▪ faz corresponder a primeira letra da palavra à imagem associada. S: “A primeira letra é um M.” (Lu vai até junto da S para ver qual é o M e volta para a tabela). S: “A primeira é um M, a segunda é um U... a segunda letra é o U.” (Lu já com o dedo em cima da palavra mundo escrita na tabela olha para a peça que a S está a ver e volta a olhar para a palavra que desconfia que é). S: “A terceira é um N.” (Continua a olhar para a peça de forma a estabelecer comparações). S: “Batoteiro.” (risos). “A quarta é um D e a última é um O. A que imagem corresponde?” Lu: “Mundo.”</p>

Produção	<p>▪ desenha e reproduz algumas letras e caracteres.</p> <p>S: “Não achas que seja? Faz lá com o teu dedinho aqui.” (passar com o dedo por cima do primeiro carácter da palavra escrita na tabela).</p> <p>(Ri faz o sugerido pela S, tanto na tabela como na peça de dominó).</p>
-----------------	--

Quadro 7B – Apresentação dos dados da 5ª sessão - categoria descoberta da relação oral e escrita.

Como referimos, na realização deste jogo foi necessário o apoio do recurso elaborado em conjunto na sessão anterior. As crianças, ao longo das sessões e das descobertas realizadas nas atividades propostas, foram entendendo e respeitando cada vez mais a existência da diferença, ou seja, da diversidade linguística e cultural do mundo.

No que diz respeito à subcategoria identificação torna-se claro que, a partir do reconhecimento que as crianças iam adquirindo, as mesmas compreendam que cada língua natural usa um código escrito próprio. Segundo os excertos de diálogo apresentados no quadro de análise 7B, o Lu e a Bi demonstraram esse facto ao reconhecerem na peça a representação gráfica da língua árabe. No primeiro excerto, o Lu não necessitou de verificar primeiro na tabela qual seria o sistema de escrita, pois quando pegou na peça automaticamente fez essa correspondência; a Bi, por sua vez, soube de imediato traduzir a palavra, pois ela própria já tinha feito essa consulta. No segundo excerto apresentado, embora em momentos diferentes do jogo, o Lu, após ter jogado uma peça com a palavra “avó” num dos sistemas de escrita, apoiou outra criança na jogada lembrando que aquela peça tinha escrito “avó”, pelo que teria de encontrar uma peça equivalente. Estas ações demonstraram a interação frequente e positiva entre as crianças durante a atividade e, simultaneamente, foram desenvolvendo atitudes de respeito pelas línguas e regras de jogo.

Ainda sobre a mesma subcategoria e na sequência do que temos vindo a apresentar, os dados obtidos e aplicados a esta subcategoria comprovaram que as crianças foram capazes de distinguir as características individuais dos três sistemas de escrita. Esta constatação ficou confirmada quando foi colocada a hipótese à Bi de uma palavra estar representada nos sistemas árabe ou japonês, e ela, após pensar indicou corretamente o sistema apresentado, demonstrando reconhecer o mesmo. O excerto de diálogo apresentado a seguir no quadro 7B mostra um momento de descoberta que, apesar de já ter sido realizado, revela a necessidade de a criança voltar a consultar a

tabela para descobrir a palavra. Embora a ação da criança tenha recuado, o que importa evidenciar neste excerto são as respostas corretas que ela foi dando após as questões colocadas pelas estagiárias, demonstrando capacidade de reconhecimento e de identificação do sistema de escrita.

De acordo com as características da atividade, os dados obtidos e apresentados no quadro 7B destacam-se mais nas subcategorias comparação e associação, pois as crianças durante a realização do jogo teriam que frequentemente comparar as palavras e caracteres e fazer as devidas associações conforme os três sistemas de escrita.

Deste modo, na subcategoria comparação, e de acordo com os resultados de outras sessões, relembramos uma vez mais o conhecimento de algumas letras por parte das crianças. A citação da Bi apresentada no quadro de análise, evidencia que a criança ao dizer que joga um jogo que contém as letras do abecedário demonstrou que ela tem contato com a literacia. A criança demonstrou saber o código escrito da sua língua e que o sistema alfabético termina na letra Z.

Como referimos anteriormente, o jogo remetia as crianças para estabelecerem constantemente comparações, nomeadamente analisarem palavras escritas nos diferentes sistemas de escrita. Ora, de acordo com o quadro de análise 7B, o primeiro exemplo de excerto de diálogo entre S e Ri (uma das crianças do grupo dos descobridores, mas não do grupo de análise) mostrou um pouco a dinâmica da atividade, ou seja, à semelhança de um jogo normal de dominó, as crianças teriam várias opções de jogo, neste caso específico, as crianças teriam à sua disposição peças com imagens da história, as palavras em português, árabe e a transcrição dessas palavras em caracteres japoneses. A criança de acordo com as opções presentes escolheu o sistema japonês para jogar demonstrando a sua preferência. O excerto de diálogo apresentado a seguir demonstra o apoio da tabela e a interação entre estagiária e crianças para a comparação de caracteres, a fim de estabelecer associações entre imagem e palavra.

Para além de compararem palavras nos diferentes sistemas de escrita, também compararam letras e caracteres equivalentes. Segundo o quadro 7B, esse dado foi comprovado quando a S propõe à Bi e ao Lu estabelecerem comparações entre caracter da palavra que estava escrita na peça de dominó e um caracter da palavra “mundo” que

estava escrito na tabela. Após a consulta, logo de imediato as crianças disseram que os caracteres eram diferentes. No exemplo apresentado a seguir no quadro de análise, surgiu outro dado interessante: a Bi para confrontar uma palavra de uma peça imitou a forma gráfica dos caracteres com o seu dedo e logo de seguida realizou o mesmo gesto na tabela, no intuito de descobrir a palavra e constatar que eram iguais.

Interessante foi também verificar que as crianças, após seguirem os passos necessários para descobrirem a informação contida nas peças, rapidamente e de forma autónoma, começaram elas próprias a orientar a atividade. O dado que exemplificou este facto foi quando o Lu, entendendo a dinâmica do jogo, acabou sozinho por confirmar os elementos que tinha na sua posse.

Importa lembrar que na subcategoria seguinte, associação, alguns dados apresentados são referentes à sessão anterior. Embora nesta sessão tenha havido um agrupamento de ideias a fim de estabelecer as devidas comparações para a concretização do jogo, achamos relevante apontar os restantes dados obtidos, pois novas descobertas foram feitas, nomeadamente, no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica. A determinado momento de exploração da palavra “navegador”, o Lu foi capaz de fazer a contagem silábica da palavra. Este acontecimento sucedeu-se a partir de uma constatação da J ao dizer que “ber” é uma sílaba e não uma letra (segundo a ideia de outra criança) e a curiosidade de saber a ideia do Lu sobre o que era uma sílaba tornou-se um facto interessante de ser analisado, pois permitiu verificar a consciência silábica da criança. A criança começou por considerar o agrupamento das duas primeiras letras como uma sílaba e explicou esse facto mostrando o que aconteceria se caso fosse ao contrário, ou seja, se admitisse que cada letra fosse uma sílaba. A consulta do excerto, apresentado no quadro 7B, ajuda a entender melhor essa constatação da criança, contudo o raciocínio que ela fez foi, caso considerasse uma letra uma sílaba, a palavra obtida seria “nave” em vez de “navegador”.

De seguida, apresentamos outro exemplo dessa consciência silábica ao verificar que o Lu foi capaz de dizer o número de sílabas da palavra “avestruz”.

Ainda sobre a sessão anterior as crianças continuaram a descobrir o nome das letras a partir do som das palavras. O exemplo apresentado, no quadro de análise, evidencia

uma vez mais a capacidade fonémica das crianças ao associarem o fonema ao grafema, particularmente no caso da Bi que, para além de descobrir a letra, soube dizer outra palavra iniciada pela mesma letra.

O dado seguinte, apresentado no quadro de análise, já faz parte desta sessão e mostra-nos outro tipo de exercício que foi feito com as crianças a fim de descobrirem a imagem através das letras sugeridas pela estagiária, ou seja, através da segmentação da palavra descobrir a palavra e associá-la à imagem. Esse tipo de exercício surgiu já no fim do jogo, por já não existir compatibilidade nas peças, contudo o momento foi alvo de boa disposição. O Lu foi capaz de associar os sons das letras e fazer a correspondência à palavra pretendida, logo à imagem que estava na peça do dominó.

Por fim, no que diz respeito à subcategoria produção, nesta sessão podemos constatar, à semelhança de outras sessões, que as crianças não produziram letras e caracteres, mas imitaram a sua forma gráfica segundo o movimento do dedo. Podemos confirmar que a imitação gráfica, ainda que simulada, contribuiu para que a criança conseguisse estabelecer correspondência entre o carácter da palavra escrita na tabela e a palavra escrita na peça do dominó ao relembrar esse movimento.

De forma a concluir a análise, podemos dizer que a partir dos restantes resultados obtidos da sessão anterior, as crianças demonstraram, para além da sua consciência fonológica, o desenvolvimento da sua consciência silábica. Por outro lado, a facilidade de correspondência entre as palavras e as imagens na concretização do jogo evidenciou um crescente reconhecimento dos três sistemas de escrita.

Após a apresentação dos resultados da 5ª sessão relativa às duas categorias e subcategorias implicadas, prosseguiremos com a análise dos resultados da **sexta sessão** à semelhança do processo de análise precedente.

Ainda assim, antes de iniciarmos a apresentação dos dados relativos à sexta e última sessão do nosso projeto, importa referir que esta sessão, pelo seu posicionamento, teve algumas particularidades. Assim sendo, antes de ter sido proposta a atividade do desenho sobre a atividade de que mais tinham gostado desde o início do projeto, em conjunto, crianças e estagiárias fizeram uma revisão desse percurso, relembrando as descobertas

mais marcantes e significativas para as crianças. Deste modo, os dados que irão ser apresentados nos quadros seguintes (8A, 8B), aplicados às categorias e subcategorias correspondentes, serão citações das crianças, cujo conteúdo já foi analisado nas sessões apropriadas, mas que, de certo modo, contribuirão para nós, enquanto investigadoras e futuras educadoras, entendermos se as crianças consolidaram as suas descobertas.

Esclarecendo este facto, prosseguiremos com a análise de dados da última sessão do nosso projeto, apresentando a primeira categoria. Assim sendo:

- **6ª sessão:** “De que gostámos mais?” - **Atividade:** Realização de um desenho sobre a sessão do projeto que mais gostaram.
- **Categoria:** Implicação.

Subcategoria	Indicador de recolha/ Transcrições
Motivação	<p>A criança:</p> <p>▪ está recetiva e disponível para interagir. S: “Quem quer dar ali uma ajudinha...” Bi: “Eu, eu.” Lu: “Eu.” Lu: “Fazíamos assim.” (coloca a metade da peça de dominó que tem a palavra escrita em japonês junto à coluna das palavras escritas em japonês). Ga: “E agora vamos desenhar alguma coisa?” S: “Então e o que é que nós hoje vamos fazer para última atividade?” (Fala ao mesmo tempo que agarra nos copos das canetas). Lu: “Desenhos.” J: “Desenhos.” Lu: “Do que nós fizemos.” Lu: “De todas.” Ga: “É para eu começar a fazer?” J: “Sim, podem começar.” Ga: “Primeiro o nome.”</p>
	<p>▪ focaliza-se na atividade, demonstrando atenção e concentração. S: “Muito bem. Então esta ilha é o quê? Ainda te lembras?” (aponta para a ilha árabe). Lu: “Árabe, árabe.” S: “Árabe. E esta?” (ilha japonesa). Lu: “Japonês.” S: “Japonês. E esta?” (ilha do português). Lu: “Português.”</p>

	S: “Muito bem... e agora fecha os olhos.”. (Lu fecha os olhos e a S troca a ordem das caixas/ilhas).
Prazer	▪ retira prazer do que está a fazer e a experienciar. S: “Exatamente, da direita para a esquerda. E nós tentámos escrever não foi?”. Lu: “Eu escrevi bem, eu só fiz uma letra...”. J: “Correu muito bem.”. S: “Foi gira essa experiência não foi?”. Ga: “Eu também, também escrevi uma.”.

Quadro 8A – Apresentação dos dados da 6ª sessão - categoria implicação.

De uma forma geral, o conjunto de crianças constituintes do grupo de estudo apresentou o mesmo nível de implicação (nível quatro) com que nos foi habituando desde o início do projeto. Assim, no que diz respeito à subcategoria motivação, as crianças demonstraram vontade em recordar os momentos de brincadeira e as descobertas que tinham sido realizadas nas sessões anteriores. Os dados apresentados no quadro 8A apontam para um desses momentos de recordação de uma atividade, em que uma criança não se lembrando inteiramente da atividade necessitou do apoio dos colegas, e, uma vez mais, estes mostraram-se recetivos e disponíveis para ajudar. A atividade referente a essa situação foi a penúltima a ser realizada, no entanto, se umas crianças não conseguiram recordá-la tão bem, outras, como a Bi e o Lu, prontificaram-se de imediato para explicar as ações que tinham realizado.

Durante a fase de recordação das sessões, o Ga demonstrou alguma curiosidade em saber o que iriam fazer, apesar de ter induzido que fosse um desenho, pois os materiais necessários estavam ao seu alcance visual. Após o relembrar de todas as sessões, a estagiária questionou as crianças sobre o que iriam fazer, tendo respondido de imediato, “desenhos”. O Lu pela sua expressão, “de todas”, demonstrou vontade e gosto em desenhar todas as atividades, pois em confiança às estagiárias disse ter gostado de todas.

De acordo com o quadro 8A, a recetividade à atividade foi de tal forma que, no momento de iniciarem o desenho, o Ga demonstrou energia e entusiasmo na sua ação, querendo desenhar e pintar, sem se esquecer do que deveria fazer primeiro no desenho – a sua identificação – realçando o primeiro passo aos colegas, “primeiro o nome”.

Relativamente ao interesse, as crianças mostraram-se atentas e interessadas em reviver as situações que tinham experienciado. O exemplo do quadro de análise

apresenta um momento em que as crianças recordaram a terceira sessão, “Vamos descobrir as diferentes ilhas” e, nesse momento, foi interessante verificar que tanto o Lu como as restantes crianças do grupo souberam reconhecer e identificar novamente os três sistemas de escrita propostos. Esse facto comprovou-se quando, após a identificação feita pelo Lu, a S pediu para a criança fechar os olhos e trocou a disposição das ilhas, tendo a criança, após ter aberto os olhos, conseguido novamente identificar as três línguas. O mesmo processo foi feito com as restantes crianças, assim como apresentar um cartão de cada língua e a criança voltar a fazer a correspondência. Ambas as ações evidenciaram o pleno reconhecimento dos três sistemas de escrita por parte das crianças.

No que diz respeito ao prazer, e na sequência do que temos vindo a apontar, torna-se claro que as crianças gostaram de recordar as descobertas que tinham feito nas outras sessões e usufruíram da atividade proposta.

No quadro de análise 8ª, o excerto de diálogo apresentado demonstra uma reação à quarta sessão, “Vamos descobrir o que falta”, principalmente sobre a orientação da escrita da língua árabe. Esta característica do sistema de escrita árabe foi sem dúvida o elemento mais marcante para as crianças, até pela oportunidade que tiveram de experienciar esse movimento, oposto ao da sua língua. Tal facto ficou comprovado pelas citações do Lu e do Ga apresentadas no quadro 8A ao referirem com bastante entusiasmo que tinham escrito uma palavra em árabe.

Relativamente ao usufruto das crianças em relação à realização do desenho, as reações enquanto desenhavam, escreviam e pintavam e os testemunhos obtidos pelas estagiárias, após a concretização do mesmo, demonstraram que elas se divertiram e ficaram satisfeitas com o seu resultado. Quando as estagiárias questionaram sobre a atividade de que tinham gostado mais, a maioria das crianças apontou para todas as atividades, mas especialmente a atividade “da Y a escrever”, correspondendo à quarta sessão.



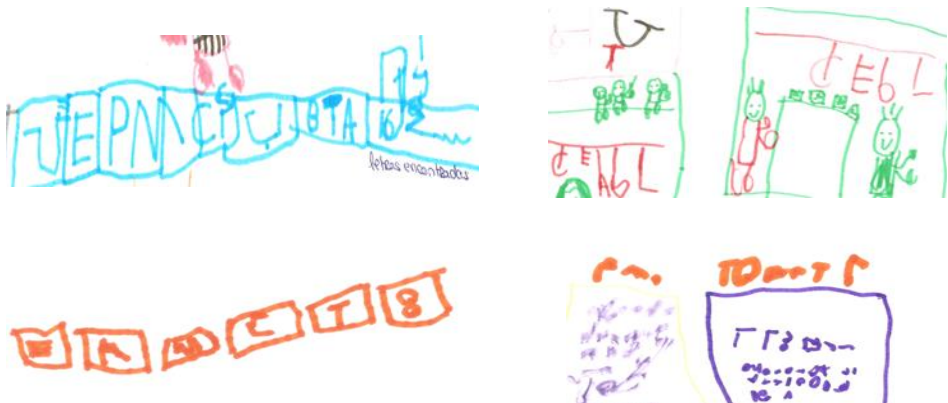
De forma a concluir esta categoria, podemos dizer que o grupo de crianças manteve o nível de implicação (nível quatro), ou seja, as crianças foram desafiadas a recordar os momentos vividos em sessões anteriores e a sua imaginação foi estimulada na concretização do desenho. De acordo com Portugal & Laevers (2010), o nível atribuído às

crianças demonstra que permaneceram ativas na atividade, verificando-se sinais claros de implicação.

Após a apresentação dos resultados da primeira categoria referente à 6ª sessão, prosseguimos com a apresentação dos dados recolhidos relativos à segunda categoria – **descoberta da relação oral e escrita** – no quadro 8B e, à semelhança da análise anterior, também faremos um comentário aos resultados obtidos.

- **Categoria:** Descoberta da relação oral e escrita.

Subcategoria	Indicador de recolha/ Transcrições
Identificação	A criança:
	<p>▪ compreende que cada língua natural corresponde a um código escrito próprio. S: “Há caracteres e letras... todas iguais Lu?”. Crianças: “Não.”. S: “Falamos todos a mesma língua?”. Bi e Ga: “Não.”.</p> <p>S: “Lembram-se de alguma palavra em árabe? Que nós dissemos...”. Lu: “Não.”. S: “Não? Por exemplo, estou-me a lembrar de ‘halam’.”. J: “Sim, que é o mundo. A ilha que é ‘jazira’.”. S: “Jazira.”. Lu: “Jazira.”.</p> <p>▪ reconhece e identifica diferentes sistemas de escrita. S: “(...) Como é que nós conseguimos dividir as letras? Como é que vocês conseguiram reconhecer as letras?”. Lu: “Por ali.” (aponta para a tabela exposta na biblioteca, organizada com os cartões da segunda sessão). “... e por aqui.” (aponta para as os nomes das caixas que simbolizam as ilhas).</p> <p>▪ descobre diferenças e semelhanças entre os sistemas de escrita dados. S: “Nesta coluna tínhamos...” (aponta para a coluna das palavras em português). Lu: “O português, as letras do português.”. S: “As letras do português que todas juntas formam o quê? Uma?”. Lu: “Palavra.”. J: “Palavra, muito bem.”. S: “Muito bem. Na terceira coluna...”. Be: “Árabe.”.</p>

	<p>Lu: “Tínhamos o árabe.”.</p> <p>S: “Em árabe... e o que é que nós descobrimos no árabe?”.</p> <p>Lu: “O árabe tinha assim esses “pontinhos”.”.</p> <p>Jo: “Como é que se escreve?”.</p> <p>S: “Escrevem como nós? Da esquerda para a direita?”.</p> <p>Lu: “Não, da direita para a esquerda.”.</p>
Comparação	<p>▪ conhece algumas letras.</p>  <p>▪ sabe isolar uma letra.</p> 
Associação	<p>▪ descobre a letra a partir do som da palavra (de letra em letra as crianças adquirem a palavra).</p> <p>S: “Nesta coluna tínhamos...?” (aponta para a coluna das palavras em português).</p> <p>Lu: “O português, as letras do português.”.</p> <p>S: “As letras do português que todas juntas formam o quê? Uma?”.</p> <p>Lu: “Palavra.”.</p> <p>J: “Palavra, muito bem.”.</p> <p>▪ faz corresponder a primeira letra da palavra à imagem associada.</p> <p>S: “Nesta coluna o que é que tínhamos? As...” (aponta para a coluna das imagens).</p> <p>Lu: “As imagens.”.</p> <p>S: “As imagens da nossa história.”.</p>
Produção	<p>▪ desenha e reproduz algumas letras e caracteres.</p> 

Quadro 8B – Apresentação dos dados da 6ª sessão - categoria descoberta da relação oral e escrita.

À semelhança do que aconteceu na categoria anterior, também na categoria **descoberta da relação oral e escrita**, iremos aplicar às suas subcategorias os dados das atividades revistas pelas crianças, sendo que os mesmos servirão como consolidadores das suas descobertas.

Relativamente à subcategoria identificação, as crianças continuaram a recordar, através das sessões anteriores, que há formas de escrita e línguas diferentes. Segundo os dados apresentados no quadro 8B, após as questões curtas colocadas pelas estagiárias, as crianças, pela sua segurança e rapidez de resposta, confirmaram que tinham compreendido plenamente que as línguas têm códigos escritos diferentes. O exemplo de excerto de diálogo apresentado a seguir demonstra que, apesar de as crianças terem recordado a atividade e as descobertas que tinham concretizado, nomeadamente, o sentido de escrita do sistema árabe, não se lembraram de nenhuma palavra. Este comportamento não se torna relevante, na medida em que não era essa a finalidade da atividade, mas sim o contato com a língua (sonoridade) e com a representação gráfica. Contudo, as estagiárias aproveitaram esse momento e recordaram em conjunto algumas palavras em árabe que tinham apresentado.

Ainda referente à mesma subcategoria, podemos constatar dois tipos de reconhecimento efetuados pelas crianças, um já realizado em sessões anteriores sobre os três sistemas de escrita e outro concretizado no grafismo do próprio desenho.

De acordo com os dados apresentados no quadro de análise 8B podemos confirmar que as crianças através dos recursos propostos e elaborados foram fazendo determinadas descobertas e aprendizagens conducentes à identificação dos diferentes sistemas de escrita. O exemplo do primeiro excerto de diálogo entre a S e o Lu confirmou esse facto. Assim como na descoberta de diferenças e semelhanças entre os sistemas de escrita dados, as crianças souberam fazer a leitura da tabela identificando as características do sistema que estaria implicado em cada coluna. O excerto de diálogo mais longo apresentado no quadro demonstra que as crianças souberam reconhecer algumas particularidades dos sistemas de escrita português e árabe.

Na execução do desenho as crianças identificaram o que tinham desenhado (registado pelas estagiárias na parte de trás da folha) e escrito (cf. anexo 12). As imagens desenhadas pelas crianças projetam as experiências de que eles mais gostaram e as letras e caracteres que rabiscaram não deixaram de ser um comprovativo de que a escrita esteve sempre presente nas sessões e as crianças aceitaram-na e reconheceram-na como fazendo parte da sua identidade.

Na sequência do que acabámos de referir sobre o desenho, podemos dizer que o desenho é uma das formas de comunicação mais expressiva e criativa da criança, pois através dele as crianças representaram as inúmeras descobertas linguísticas realizadas durante o projeto. Segundo Paiva & Cardoso (2010) a arte do desenho é fundamental na construção de conhecimentos, pois é uma atividade que envolve inteligência, pensamento e cognição, desempenhando um papel fundamental em relação à escrita, pois enquanto a criança vai rabiscando e representando letras, a sua ação contribui para o processo de alfabetização.

A apresentação dos dados no quadro 8B referentes à última sessão é visivelmente diferente das anteriores, pois a atividade proposta assim o exigia, contudo outros dados serão apresentados no intuito de fortalecer a análise das competências das crianças.

No que diz respeito à subcategoria comparação, apresentamos no quadro de análise parte do nome das crianças constituintes do grupo de análise do estudo. Um elemento essencial e não esquecido pelas crianças foi a colocação do seu nome no canto superior esquerdo juntamente com a data, demonstrando a noção de representação escrita no espaço. As crianças já vinham desde o início do projeto (até antes) a mostrar que conheciam algumas letras, nomeadamente as letras constituintes do seu nome, as imagens apresentadas no quadro de análise comprovaram esse facto. Outro dado já constatado, mas agora visível apresentado, foi o facto de saberem isolar uma letra. No quadro de análise, as letras desenhadas pela criança transcrevem a imagem real da apresentação dos cartões com as letras e caracteres sobre a mesa na terceira sessão.

Relativamente à associação, as crianças recordaram, na atividade mais exigente a nível de consciência fonológica, o processo que tiveram de realizar para descobrir a palavra pretendida na sessão “Vamos descobrir o que falta”. De acordo com o excerto de diálogo apresentado no quadro 8B as crianças demonstraram entender que, de letra em letra, adquiririam a palavra e que a constituição de letras forma uma palavra, associando o fonema ao grafema. No excerto seguinte apresentado no quadro, ficou a lembrança do Lu de que teria de existir uma correspondência entre letra, palavra e imagem concretizada na atividade da terceira sessão.

Por fim, na subcategoria produção, o quadro de análise apresenta partes do desenho das crianças em causa, demonstrando os registos gráficos que realizaram.

Sendo assim, a Bi representou uma cadeia de cartões com letras e caracteres projetando a sessão “À caça das letras” no espaço exterior. O Lu representou no seu desenho todas as atividades realizadas ao longo do projeto como tendo sido as suas preferidas e personalizou cada sessão dentro de um retângulo para fazer a distinção do número de atividades, tendo ainda a particularidade de reproduzir em cada sessão letras e caracteres. A Ca (as duas partes do desenho em baixo) desenhou os cartões com letras e caracteres, como já referimos na primeira subcategoria, e, muito curiosamente, apresentou um retângulo com rabiscos a imitar letras e caracteres que se assemelham à escrita pré-histórica, demonstrando a relação entre a evolução da escrita e o desenho.

De forma a concluir a análise desta subcategoria podemos rematar, realçando uma vez mais a importância do desenho no desenvolvimento da estruturação do pensamento da criança conducente aos primeiros passos do princípio alfabético. O desenho abarca diversos estágios de desenvolvimento da criança e, para além de desempenhar um papel importante na escrita, é fundamental como forma de brincar, de criar e até de falar, marcando o desenvolvimento da infância.

Após a análise e interpretação detalhada dos dados das sessões do projeto e seus respetivos resultados, prosseguimos com a conclusão final onde abordaremos de uma forma geral todo o processo de desenvolvimento do projeto. Esta conclusão terá ainda uma vertente reflexiva, procurando demonstrar em parte, a contribuição deste projeto para o nosso crescimento enquanto pessoa e profissional de educação.

Conclusão final

“Educação se faz com pessoas comprometidas, que amam o que fazem, que respeitam aqueles a quem orientam e que buscam serem.”

(Garcia Teodoro, 2013)

O estudo apresentado enquadra-se no percurso de formação realizado no quadro do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e surgiu no âmbito da unidade curricular de *Seminário de Investigação Educacional* que se desenvolveu em estreita articulação com a unidade curricular de *Prática Pedagógica Supervisionada*. A ligação entre ambas as unidades curriculares contribuiu, a meu ver, de forma harmoniosa para a conceção e implementação do projeto de intervenção, intitulado *Ilha das letras*, desenvolvido num contexto de educação pré-escolar e situado numa escola do concelho de Ílhavo.

O nosso estudo teve como base principal a grande temática da *Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão*, a partir da qual escolhemos a temática específica *Diversidade linguística, emergência da escrita na educação pré-escolar*. A partir dos nossos interesses pela temática escolhida, a diáde foi levantando questões de modo a encontrar cada uma a sua questão de investigação para a realização do projeto.

A escolha da temática deveu-se ao facto de termos consciência de que vivemos numa sociedade cada vez mais globalizada onde a diversificação de línguas e culturas começa a ascender a olhos vivos em cada parte do mundo. Desta forma, achámos importante proporcionar às crianças do jardim-de-infância o contato com diferentes línguas, promovendo a emergência da escrita e a pré-literacia, bem como educando para a diversidade onde a diferença de línguas e culturas seja respeitada e valorizada.

O nosso projeto desenvolveu-se em torno do sistema alfabético, com o intuito de com ele contribuímos para o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, da consciência fonológica e da consciência linguística, assim como para a compreensão do princípio alfabético e da importância da diversidade linguística e cultural do Outro, observando a interação com e entre as crianças em idade pré-escolar.

Neste âmbito, o estudo teve como questão de investigação entender *como é que os gestos de escrita em diferentes sistemas potenciam a compreensão do princípio alfabético em crianças em idade pré-escolar*. Para tal considerámos como principais objetivos compreender de que modo atividades ligadas à diversidade linguística, através do contato com diferentes sistemas de escrita e de gestos nesses mesmos sistemas, contribuem para a descoberta do princípio alfabético, bem como entender de que forma é que essas mesmas atividades permitem consciencializar as crianças para a diversidade linguística desenvolvendo atitudes de tolerância, curiosidade e respeito pelo Outro.

Um elemento essencial estabelecido desde o início do projeto foi o facto de termos consciência de que não iríamos ensinar as crianças a ler ou a escrever, mas contribuir para a promoção do gosto pelos livros, para o interesse pela linguagem escrita e para o estabelecimento de interações positivas entre crianças e adultos relativamente às línguas. A literacia emergente é um processo essencial no desenvolvimento da criança, sendo que, quanto mais cedo se promover o contato com a prática de literacia, menos dificuldades as crianças sentirão na transição para o 1º CEB, contribuindo, como medida de prevenção do insucesso na aprendizagem da linguagem escrita. Deste modo, tanto a interação realizada entre crianças e adultos, como o contato com materiais de literacia constituiu um dos grandes pilares do nosso projeto de intervenção.

Este relatório pretendeu desenvolver e analisar competências linguísticas, nomeadamente de fala, de leitura e escrita emergentes. Assim, as atividades realizadas foram desenvolvidas em torno do brincar com as palavras e com os sons em diferentes línguas, nomeadamente em língua portuguesa, japonesa e árabe. Este tipo de atividades permitiu que as crianças desenvolvessem, para além da consciência linguística, a consciência fonológica, bem como atitudes de valorização e respeito pela diferença.

No nosso estudo concebemos um projeto de intervenção didática, com uma duração de seis sessões, onde começámos por apresentar o livro *A ilha das letras* e contámos a história do menino Frederico que ansiava por encontrar uma ilha mágica povoada de sons de letras. A partir do conteúdo da história realizámos uma *caça às letras* no espaço exterior do jardim-de-infância com os três sistemas de escrita e explorámos as descobertas realizadas pelas crianças. De seguida, abordámos as *diferentes ilhas*, onde

tivemos oportunidade de familiarizar as crianças com diferentes letras e caracteres de diferentes línguas. Na atividade seguinte, completámos em conjunto uma tabela com algumas imagens da história e sua legendagem nas diferentes línguas, adotando diferentes estratégias no seu preenchimento. Esta atividade foi, em parte, dinamizada por uma convidada especial e foi certamente um elemento essencial para a concretização da diversidade cultural aos olhos das crianças, tendo estas tido a oportunidade de escrever o seu nome com o alfabeto hiragana (sistema de escrita japonês). A atividade que se seguiu desenvolveu o espírito de entreatajuda entre as crianças na realização do jogo *dominó*, em que, com o apoio das tabelas já construídas nas sessões anteriores, puderam concretizar o jogo e estabelecer correspondências e comparações entre imagens, palavras e caracteres. Por fim, e de maneira a consolidar as aprendizagens, as crianças elaboraram um desenho onde rabiscaram, desenharam e escreveram o que de mais significativo foi para elas durante o desenvolvimento do projeto.

Podemos dizer que o contato e a manipulação que as crianças tiveram com os diferentes sistemas de escrita trabalhados permitiram a identificação de características dos três sistemas de escrita, nomeadamente a existência de diferentes línguas no mundo; o reconhecimento e distinção entre elas; a compreensão de que cada língua tem um código escrito próprio; e o descobrimento de diferenças e semelhanças entre os sistemas de escrita. As crianças puderam ainda aceder ao estabelecimento de comparações e associações entre as línguas, designadamente entre palavras escritas em diferentes sistemas de escrita; estabeleceram correspondência entre a primeira letra da palavra e o seu nome; associaram outras letras independentemente da posição ocupada na palavra; reconheceram algumas letras; perceberam que as letras correspondem a sons; descobriram o som da primeira letra a partir da palavra e vice-versa. O contato com os diferentes sistemas de escrita ainda permitiu a representação gráfica através do desenho, onde as crianças puderam desenhar e reproduzir algumas letras e caracteres.

Aliado a este conjunto de indicadores as crianças, na sua maioria, através da curiosidade e da ludicidade, demonstraram estar recetivas e disponíveis para participar e interagir entre si e com as estagiárias, assim como, se mostraram concentradas e

empenhadas na concretização das atividades, retirando prazer do que estavam a experienciar.

Os objetivos a que nos propusemos para este projeto foram alcançados, pois as crianças foram capazes através das descobertas proporcionadas pelas atividades propostas, entenderem que no mundo existem diferentes línguas e códigos escritos específicos, desenvolvendo atitudes de respeito pela diversidade linguística e cultural; bem como através do contato e manipulação de diferentes sistemas de escrita, as crianças, foram capazes de reproduzir algumas letras e caracteres e associar alguns fonemas aos grafemas e, desta forma, entenderem que a representação gráfica é a representação escrita da linguagem oral e que ambas são a base principal para a construção da comunicação, contribuindo na compreensão do princípio alfabético.

Embora os objetivos tenham sido alcançados, este estudo foi desenvolvido com algumas preocupações, pois o facto de ter sido o nosso primeiro projeto enquanto investigadoras de ação, fez com que algumas dúvidas e incertezas nos assolassem e alguns lapsos tenham sido cometidos ao longo da sua concretização. Contudo, foram também estas questões e dificuldades sentidas que deram sentido à nossa formação, pois ao cometermos erros estamos a aprender, a evoluir e a crescer enquanto pessoas e futuras profissionais de educação. O tempo limitado que tivemos para a intervenção foi outra preocupação, pois, num curto espaço de tempo, tivemos de idealizar e implementar um projeto que poderia ter sido mais produtivo se houvesse mais tempo. A nosso ver as atividades desenvolvidas foram bem direcionadas para o pretendido, mas se houvesse oportunidade poderíamos ter dado continuidade a mais atividades que envolvessem o desenho e a produção de letras e caracteres. Consideramos que tal permitiria às crianças continuar a desenvolver competências para a compreensão do princípio alfabético e a entender de que forma é que novas atividades, abordando a diversidade linguística aprofundaria ainda mais sobre aquilo que já foi apresentado.

Pessoalmente, o desenvolvimento deste projeto foi extremamente desafiante, desde a sua conceção até à sua finalização, pois foi alvo de aprendizagens importantes que importa destacar. Desde logo, destacamos a primeira experiência como investigadora de ação de um projeto na prática pedagógico-didática. Relembramos que o contributo

ativo do professor/educador na investigação ação sobre a prática educativa é essencial para se fazer a diferença, assim como, uma reflexão sistemática sobre a sua ação, no intuito de a transformar e melhorar. Na minha perspetiva este é o maior desafio na intervenção educativa, ação e reflexão sobre essa mesma ação. Outro aspeto a destacar foi o facto de desenvolvermos um projeto ligado às línguas. Inicialmente o tema foi alvo de preocupação, no fim, acabou por se transformar num tema rico, por ser um tema facilitador de diversas aprendizagens, desenvolvendo importantes competências nas crianças. As atividades com línguas permitem que as crianças, desde cedo, desenvolvam atitudes positivas em relação à diversidade, bem como à escrita e leitura.

Importa ainda ressaltar que para além do que foi referido anteriormente, é essencial que os contextos educativos estejam dispostos para a mudança, que os próprios educadores/professores sejam autores com mais liberdade na construção de um currículo compreensivo e flexível, capaz de se adaptar às diferenças e oferecer respostas e apoios pedagógicos às crianças e jovens com quem trabalham.

Enquanto futuras profissionais de educação, este projeto serviu-nos para crescer gradualmente, dando um passo de cada vez e verificar a importância de abordar as línguas desde o jardim-de-infância. O estudo permitiu-nos também olhar com mais cuidado para a importância da sensibilização à diversidade linguística desde cedo, mostrando a relevância de promover atitudes positivas face ao Outro e às línguas. Por fim, sinto que o desenvolvimento deste projeto despertou nas crianças curiosidade e vontade de partirem à descoberta de outras línguas e sistemas de escrita, o que também aconteceu connosco: descobrimos outras possibilidades de abordar as línguas, incluindo a língua da escola do contexto.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? In B.P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (1, 21-31). Porto: Porto Editora.
- Almeida, E. S. (2010). Alfabetização e letramento: a diversidade na fala e na escrita. *Pedagogia*, 48, 8451. Acedido junho 21, 2013, em, http://cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=357&Itemid=134.
- Andrade, A.I., Lourenço, M. & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15, 69-89.
- Antunes, P., Dias, C. & Sá, S. (2007). As línguas das minorias e os sistemas de escrita. In A. I. Andrade & F. Martins (org.), *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade* (45-48). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azeredo, D. (s.d). *A importância da escrita na sociedade contemporânea*. Brasil: Universidade Estácio de Sá.
- Bernard, C. (2002). *O atlas das línguas – A origem e a evolução das línguas no mundo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Castro, A. (2012). *Características e finalidades da investigação-ação*. Alemanha: Coordenação do Ensino do Português na Alemanha.
- Cohen, M.S. (1958). *La grande invention de V écriture et son évolution*. Paris: Imprimerie nationale et Librairie Klincksieck. Acedido junho 23, 2013, em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/bec_0373-6237_1960_num_118_1_461393_t1_0199_0000_002.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol.XIII (2), pp. 455-479.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Croatto, J.S. (1968). *Origen y evolución del alfabeto*. Buenos Aires: Columbia.
- Damásio, A & Damásio, H. (2004). *O cérebro e a linguagem*. Viver Mente & Cérebro Scientific American, ano XIII (nº143). Acedido junho 23, 2013, em [http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/cerebro e a linguagem.htm](http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/cerebro%20e%20a%20linguagem.htm).
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al., (1996). Da coesão social à participação democrática. In Jacques D. et al., *Educação um tesouro a descobrir* (45-59). Lisboa: Edições Asa.
- Dias, C., Evaristo, A., Gomes, S., Marques, S., Sá, S. & Sérgio P. (2010). “Mar de línguas e culturas” – uma abordagem didáctica de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º ciclo do ensino básico. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*, (65-79). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diniz, M. & Rebelo D. (1970). *Falar contigo: a criança e a linguagem*. Divisão de Educação Pré-Escolar, Direção Geral de Ensino Básico – Ministério da Educação.
 - Diringer, D. (1971). *A escrita*. Lisboa: Verbo.
- Esteve, M.F. (2012). Hemos Hablado...: Nacidos para leer...Por qué? *Aula de Infantil*, (67), (9-12).
- Estrela, A. (1994). Pedagogia científica, observação pedagógica e formação de professores. Problemática geral da observação. In Albano E, *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4.ª) (26-51). Porto: Porto Editora.
- Faria, M. & Pericão, M. (1999). *Novo dicionário do livro: da escrita ao multimédia*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. In P. Fernandes & M.J. Jardim (dir.), *Cadernos de educação de infância*, nº 74. Lisboa: APEI.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projeto SER MAIS. Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências - Universidade do Porto, Porto.
- Ferreira, T. & Ançã, M. H. (2010). Educação em línguas e migrações – “Viajando pelo mundo dos provérbios”. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs). *Línguas e educação*:

práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto, (55-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Freitas, M.J., Alves, D. & Costa T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido abril 7, 2014, em <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=91>.
- Gelb, I.J. (1976). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gil, F. (1987). *Enciclopédia Einaudi*. Edição Portuguesa, vol. 11, pp. 173-183. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Gomes, I. & Santos, N.L. (2005). Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!». *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP, nº2*, pp. 312-326. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Gomes, S. & Andrade, A. I. (2012). Diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade: vozes de professores em formação. In A. I. Andrade, A. R. Simões, A. S. Pinho, F. Martins, H. A. Sá & R. S. Faneca (orgs.), *Livro de resumos do 4º congresso Edilic: sensibilização à diversidade linguística e didáticas*, (91). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- González, J. A. T. (2002). Projeto e desenvolvimento do currículo em processos de atenção à diversidade. In J. A. T. González, *Educação e diversidade: bases didáticas organizativas* (127-196). Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Jean, G. (1968). *La escritura – memoria de la humanidad*. Barcelona: Ediciones B. S.A.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática.
- Lima, P. H. (1926). *As origens do alfabeto e as descobertas de Glozel*. Extracto do fasc. I do vol. III, pp. 1-7. Porto: Imprensa Portuguesa.
- Lourenço, M. & Andrade, A.I. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 82, 335-341.

- Lourenço, M. S. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico da infância*. Tese de Doutoramento, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, Portugal.
- Luria, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In L. S. Vigotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*: (pp. 143-189). São Paulo: Ícone Editora.
- Malherbe, M. (1995). *Les langages de l’humanité*. Une encyclopédie des 3 000 langues parlées dans le monde. Pp. 91-146. Paris: Éditions Seghers et Éditions Robert Laffont.
- Marques, C. & Martins, F. (2010). Educação para a era planetária e sensibilização à diversidade linguística e cultural – uma proposta de inserção curricular. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*, (81-92). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, F. (2008). Formação para a diversidade linguística: um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Martins, J. (2014). *Sistemas de escrita e diversidade: um estudo na educação de infância*. Relatório de estágio, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita : textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação, (1993). *História da escrita e do livro*. Lisboa: DGEBS.
- Moreira, M. (2001). *A Investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, A., Nico, J., Chouriço, C. J., Costa, P. & Mendes, P. (orgs.); (2003). *Didácticas e metodologias de educação – Percursos e desafios*. Edição subsidiada por: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Fundação Caloute Gulbenkian, pp. 87-95. Braga: Universidade de Évora.

- Noffke, S. & Somekh, B. (2010). Introdução. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 6- 23). London: SAGE.
- Oliveira, H. & Costa, P. (2010). Motivar para aprender – O que fazer?. *Exedra*, Actas do I EIELP (225-230). Acedido outubro 7, 2013, em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/20-MariaHelenOliveira.pdf>.
- Paiva, A. & Cardoso, L. (2010). *A importância do desenho infantil no processo de alfabetização*. Acedido maio 9, 2014, em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/desenhonaalfabetizacao/index.php?pagina=0>.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pires, C. M. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Inovação, investigação em educação*, 2, 1645-4774. Acedido março 4, 2014, em <http://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/60/33>.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). A emigração portuguesa no quadro das migrações internacionais. In Maria Beatriz R.T., *Sociologia das migrações*, (139-162). Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In David, R., *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?*, (75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, A. (2011). *A evolução da escrita*. In Espaço Académico, Faculdade Capixaba da Serra, v. 2, nº 3 (janeiro a junho de 2011 – semestral). Brasil: Serrafix. Acedido junho 18, 2013, em <http://serra.multivix.edu.br/wpcontent/uploads/2013/03/revista3.pdf#page=96>.
- Sá, S. M. & Andrade, A. I. (2008). Diversidade Linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os Outros no Planeta e com o Planeta. *Revista Saber & Educar*, 13, 249-260.
- Scarre, C. (1993). *Sinais do tempo do mundo antigo: Uma cronologia visual desde as origens da vida até 1500*. London: Dorling Kindersley.

- Sérgio, R. (2007). *Os sistemas de escrita*. In Recanto das Letras, Flemer Serviços de Entretenimento LTDA. Brasil: São Paulo. Acedido maio 19, 2013, em <http://www.recantodasletras.com.br/gramatica/370335>.
- Serrahima, I.F. (2012). Hablamos de...: La comunicación y el lenguaje hablado. *Aula de Infantil*, (69), 11-12.
- Silva, C. V. (2011). O direito à língua – a diversidade linguística na escola. *Revista Saber & Educar*, 15, 1-6.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido março 18, 2014, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=91>.
- Teodoro, W. L. (2003). Educação infantil e motivação. *Educação infantil e motivação – SlideShare*. Acedido a maio, 15, 2014, em <http://www.slideshare.net/wagnerlugate/educacao-infantil-e-motivao>.
- Tomás, C., Silva, S. & Rodrigues, V. (2007). *Viver com o planeta de A a Z – Os sistemas de escrita na sensibilização à diversidade linguística*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Monografia. Não publicado).
- UNESCO, R. M. (2009). Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. França: Georges Kutukdjian e John Corbett. Acedido outubro 10, 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>.
- Walter, H. (1994). *A aventura das línguas do ocidente – a sua origem, a sua história, a sua geografia*. Lisboa: Terramar.
- Whitehead, M.R. (2002). Stories, narrative and play with language. In M.R. Whitehead (Ed.), *Developing language and literacy with young children: stories, narrative and play with language*, (2nd ed.)(30-53). London: Series Editor.

Legislação:

- Convenção sobre os Direitos da Criança (1990). *Para todas as crianças saúde, educação, igualdade e proteção*. Acedido outubro 11, 2013, em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Declaração dos Direitos da Criança (1959). *Direitos da Criança*. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral. Acedido outubro 11, 2013, em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>.
- Decreto-lei n.º 241/01 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/01 – I Série A*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Departamento da Educação (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Departamento de Educação Básica: Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (s.d.). Metas de Aprendizagem. *Metas de Aprendizagem Web site*. Acedido setembro 23, 2013, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=42&level=1>.

Anexos

Anexo 1

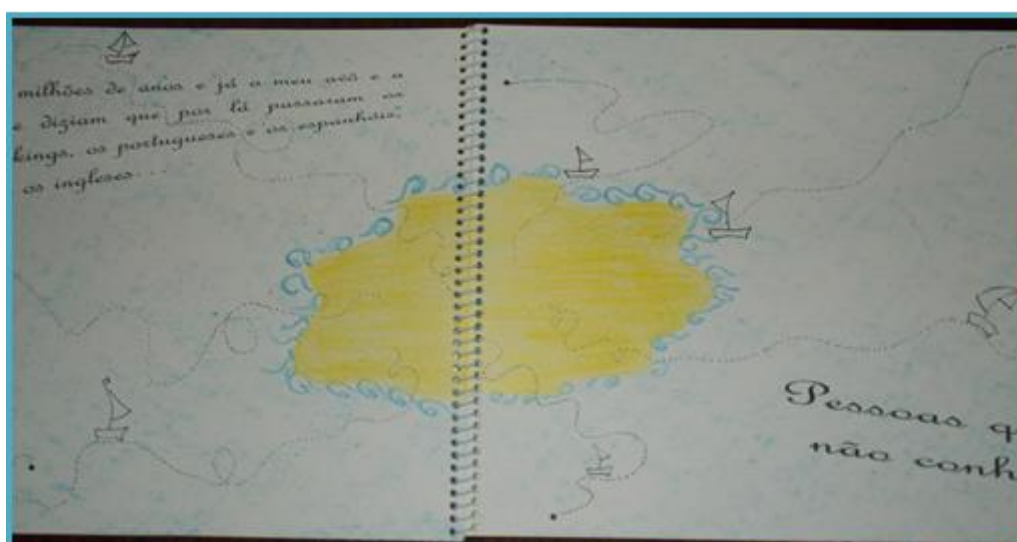
Cartões de
identificação – os
descobridores da ilha
das letras

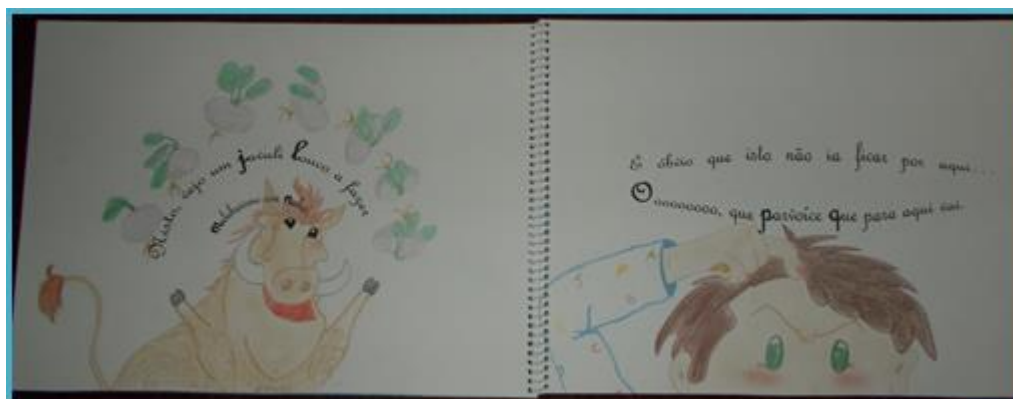


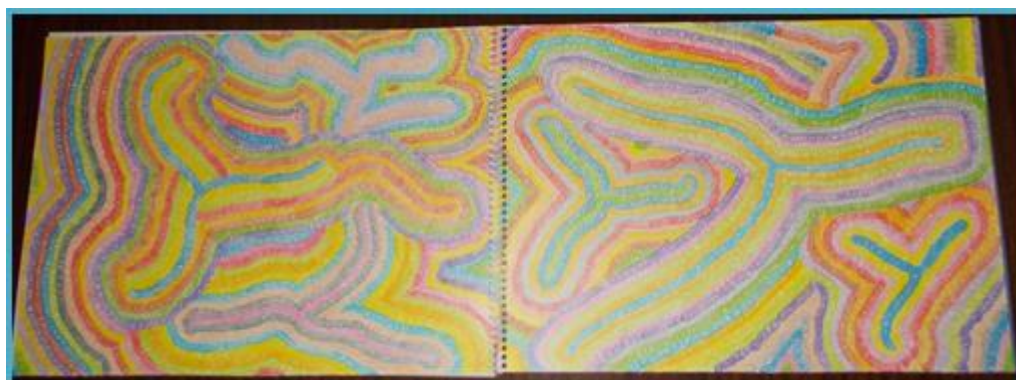
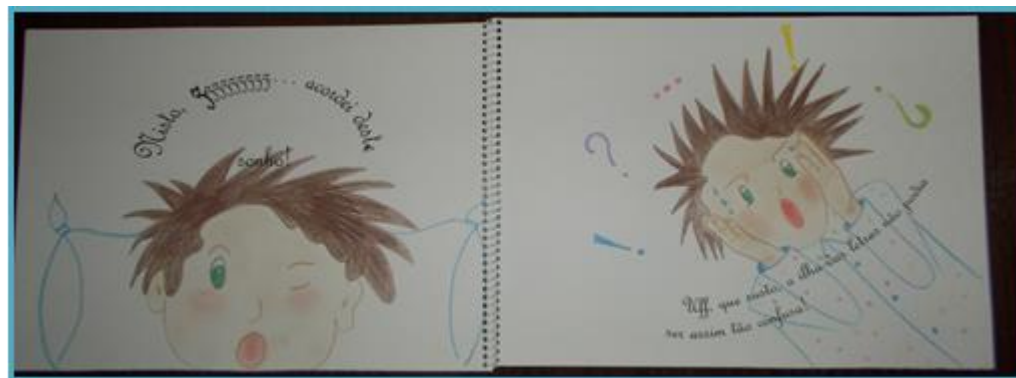
Anexo 2

História – “A ilha das letras”









Anexo 3

Planificação da 1ª sessão – “Viajar em sonho”



18 de novembro de 2013				
Estagiária: Joana Martins				
Finalidades educativas ¹	Descrição das atividades	Recursos materiais	Tempo previsto	Avaliação
1) Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde, em grande grupo, são dados os bons dias (música) e assinam o mapa de presenças. De seguida, as crianças contam novidades e trocam experiências. (F.e. ² : 1 e 2)		(9h) 1 h	⇒ Registo fotográfico; ⇒ Observação participante; ⇒ Videogravação.
2) Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Higiene – neste momento as crianças vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos).		(10h) 10 min	

¹ De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

² Finalidades Educativas

<p>3) Favorecer a autonomia da criança e do grupo, criando oportunidades de escolha, colaboração e responsabilização.</p> <p>4) Proporcionar o contacto com o livro levando a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito.</p> <p>5) Criar oportunidade de as crianças trocarem ideias sobre a história, interpretando o seu sentido e identificando as ideias principais.</p>	<p>Lanche da manhã – neste tempo as crianças bebem o leite escolar (no interior ou exterior), que é distribuído com a ajuda de uma delas.</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – momento em que as crianças exploram livremente o espaço exterior ou interior (diferentes áreas da sala), dependendo das condições atmosféricas. (F.e.: 1, 2, 3, 7, 8 e 10)</p> <p>Atividade: “O meu gatinho”</p> <p>Esta atividade consiste numa história em forma de jogo contada pela estagiária, com o objetivo que as crianças reconheçam as vozes ou o toque dos colegas, de forma a aprimorar os sentidos. (F.e.: 6 e 7)</p> <p>Higiene - neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes</p>	<p>Material do exterior ou interior</p>	<p>(10h10min) 10 min</p> <p>(10h20min) 40 min</p> <p>(11h) 50 min</p> <p>(11h50min) 10 min</p>	
--	---	---	--	--

<p>6) Proporcionar à criança dramatizações que implicam um encadeamento de ações em que a mesma desempenha diferentes papéis.</p> <p>7) Permitir à criança diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.</p> <p>8) Proporcionar o desenvolvimento motor da criança, a socialização, a</p>	<p>crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.</p> <p>Almoço</p> <p>Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde lhes é proposta a leitura de uma história.</p> <p>Atividade “Viajar em sonho” (Sessão 1 do nosso projeto): Hora do Conto – “A ilha das letras”</p> <p>Este momento decorre na biblioteca do Centro Escolar, onde as crianças usufruem de um momento mágico.</p> <p>Antes da leitura do livro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Uma criança toca a caixa de música de forma a envolver os colegas num ambiente tranquilo e de concentração; ⇒ É executada a exploração da capa, contracapa, lombada e guardas; 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Caixa de música ⇒ Livro “A ilha das letras” ⇒ Letras e caracteres dos diferentes sistemas de escrita; ⇒ Imagens alusivas à história; ⇒ Fio para pendurar as letras, os caracteres e as imagens. 	<p>(12h) 1h30min</p> <p>(13h30min) 10 min</p> <p>(13h40min) 40 min</p>	
--	--	---	--	--

<p>compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem através do jogo.</p> <p>9) Contribuir para a capacidade de controlo da motricidade fina, desenvolvendo a destreza manual.</p> <p>10) Estimular a resolução de problemas de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.</p>	<p>De seguida, é realizada a leitura do livro juntamente com a visualização das imagens.</p> <p>Após a leitura, as crianças são incitadas a partilhar as suas ideias e emoções. (F.e.: 1, 2, 4 e 5)</p> <p>(Para melhor compreensão veja-se anexo 1)</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – Dependendo do desenvolvimento da atividade anterior, caso a hora permita, as crianças podem brincar livremente. (F.e.: 1, 2, 3, 7, 8 e 10)</p> <p>Avaliação do dia – na manta as crianças refletem sobre os momentos bons e menos bons do dia. Caso exista algum problema a resolver as crianças envolvidas gerem esse mesmo conflito.</p> <p>De forma a ir ao encontro dos gostos e interesses das crianças, é pedido às mesmas que exponham ideias ou vontades para a idealização das próximas atividades.</p> <p>De seguida as crianças despedem-se (música). (F.e.: 1, 2, 3 e 10)</p>	<p>Material do exterior ou interior</p>	<p>(14h20min) 40 min</p> <p>(15h) 30 min</p>	
---	--	---	--	--

Anexo 1 – Descrição da atividade

Esta sessão inicia-se com a leitura do livro “A ilha das letras” adaptado do livro “A ilha das palavras” de José Jorge Letria. O livro conta a história de um menino que procura pela ilha das letras, depois dos seus avós lhe terem dito que há algo de mágico nessa ilha. Frederico, muito curioso com esta ilha, sonhou a noite inteira com o que lá se poderia passar. O sonho alfabetizado foi tão mirabolante e confuso que só contribuiu para que o Frederico se entusiasmasse ainda mais em procurar a ilha das letras.

De modo a criar um ambiente mais envolvente com a história, na biblioteca estão penduradas as letras do alfabeto, algumas imagens alusivas à narrativa, nomeadamente as personagens e alguns carateres dos sistemas de escrita japonês e árabe. Depois de ouvirem a história e verem as ilustrações, é proposto às crianças que se deitem de barriga para cima, e assim será feita a exploração da história através da troca de ideias e/ou perguntas que possam surgir.

Por fim, as crianças têm a oportunidade de manusear/explorar as letras, os carateres e os desenhos expostos na biblioteca, e desta forma, descobrir diferentes formas de escrita e realizar associações entre as letras e as imagens (por exemplo, associar o “a” à “avestruz”, o “i” à “ilha”, o “j” ao “javali”).

Enquadramento curricular

OCEPE¹

- ⇒ Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- ⇒ Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.

Metas Finais para Educação Pré-Escolar

⇒ Área: Conhecimento do mundo

Domínio: Dinamismo das inter-relações natural-social

Meta Final 36) “No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos” nomeadamente, os diferentes sistemas de escrita, “manifestando atitudes de respeito pela diversidade”.

⇒ Área: Linguagem oral e abordagem à escrita

Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras

Meta Final 10) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra”.

Meta Final 11) “No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras”.

Domínio: Conhecimento das convenções gráficas

Meta Final 16) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação”.

Meta Final 20) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético) ”.

Línguas envolvidas: Português, Japonês e Árabe

Anexo 4

Planificação da 2ª sessão – “À caça das letras”



20 de novembro de 2013				
Estagiária: Joana Martins				
Finalidades educativas ²	Descrição das atividades	Recursos materiais	Tempo previsto	Avaliação
1) Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima. 2) Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde, em grande grupo, são dados os bons dias (música). (F.e. ³ : 1 e 2)		(9h) 10 min	⇒ Registo fotográfico;
	Saída: Visita ao Centro Cultural de Ílhavo			⇒ Observação participante;
	Atividade dinamizada pela Câmara Municipal de Ílhavo.		(9h10m) 2h40min	⇒ Videogravação.
	Almoço Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta.		(12h) 1h30m (13h30m) 10 m	

² De acordo com as Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar

³ Finalidades educativas

<p>3) Favorecer a autonomia da criança e do grupo, criando oportunidades de escolha, colaboração e responsabilização.</p> <p>4) Permitir à criança diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.</p> <p>5) Estimular a resolução de problemas de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.</p>	<p>Atividade: “À caça das letras” (Sessão 2 do nosso projeto)</p> <p>Esta atividade será realizada com o grupo de crianças do projeto. Se as restantes crianças demonstrarem interesse podem, posteriormente, realizar a atividade também.</p> <p>(Para melhor compreensão veja-se anexo 1)</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – Dependendo do desenvolvimento da atividade anterior, caso a hora permita, as crianças podem brincar livremente. (F.e.: 1, 2, 3, 4, 5 e 6)</p> <p>Avaliação do dia – na manta as crianças refletem sobre os momentos bons e menos bons do dia. Caso exista algum problema a resolver as crianças envolvidas gerem esse mesmo conflito.</p> <p>De forma a ir ao encontro dos gostos e interesses das crianças, é pedido às mesmas que exponham ideias ou vontades para a idealização das próximas</p>	<p>⇒ Mapa;</p> <p>⇒ Caracteres e letras dos diferentes sistemas de escrita.</p> <p>Material do interior ou do exterior</p>	<p>(13h40m) 40 min</p> <p>(14h20min) 40min</p> <p>(15h) 30min</p>	
---	--	--	---	--

6) Proporcionar o desenvolvimento do controlo motor, a socialização, a compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem através do jogo.	atividades. De seguida as crianças despedem-se (música). (F.e.: 1, 2, 3 e 5).			
---	--	--	--	--

Anexo 1 – Descrição da atividade

Nesta atividade pretendemos proporcionar às crianças um momento de brincadeira no exterior ou interior (a decidir consoante as condições meteorológicas). O jogo consiste em descobrir letras e caracteres de diferentes sistemas de escrita. Para isto será disponibilizado ao grupo de crianças um mapa onde se assinalam os locais onde as letras e caracteres se escondem. Após descobrirem todas as letras e caracteres, será feita uma exploração com as crianças sobre os mesmos e feita a associação de algumas letras e caracteres ao lugar encontrado (por exemplo, se o “r” estiver escondido na “relva” e o “b” no “baloço” tentaremos que as crianças percebam a relação existente entre o som da letra e o som do início da palavra). Os caracteres japoneses e as letras árabes estarão presentes para as crianças se familiarizarem com os mesmos e perceberem que o nosso alfabeto não é único, que existem outras formas de escrever.

Enquadramento curricular

OCEPE¹

- ⇒ Permitir o contacto com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.
- ⇒ Permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as letras e os sons e descobrir as suas relações.

Metas Finais para Educação Pré-Escolar

- ⇒ Área: Linguagem oral e abordagem à escrita

Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras

Meta Final 10) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra”.

Meta Final 11) “No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras”.

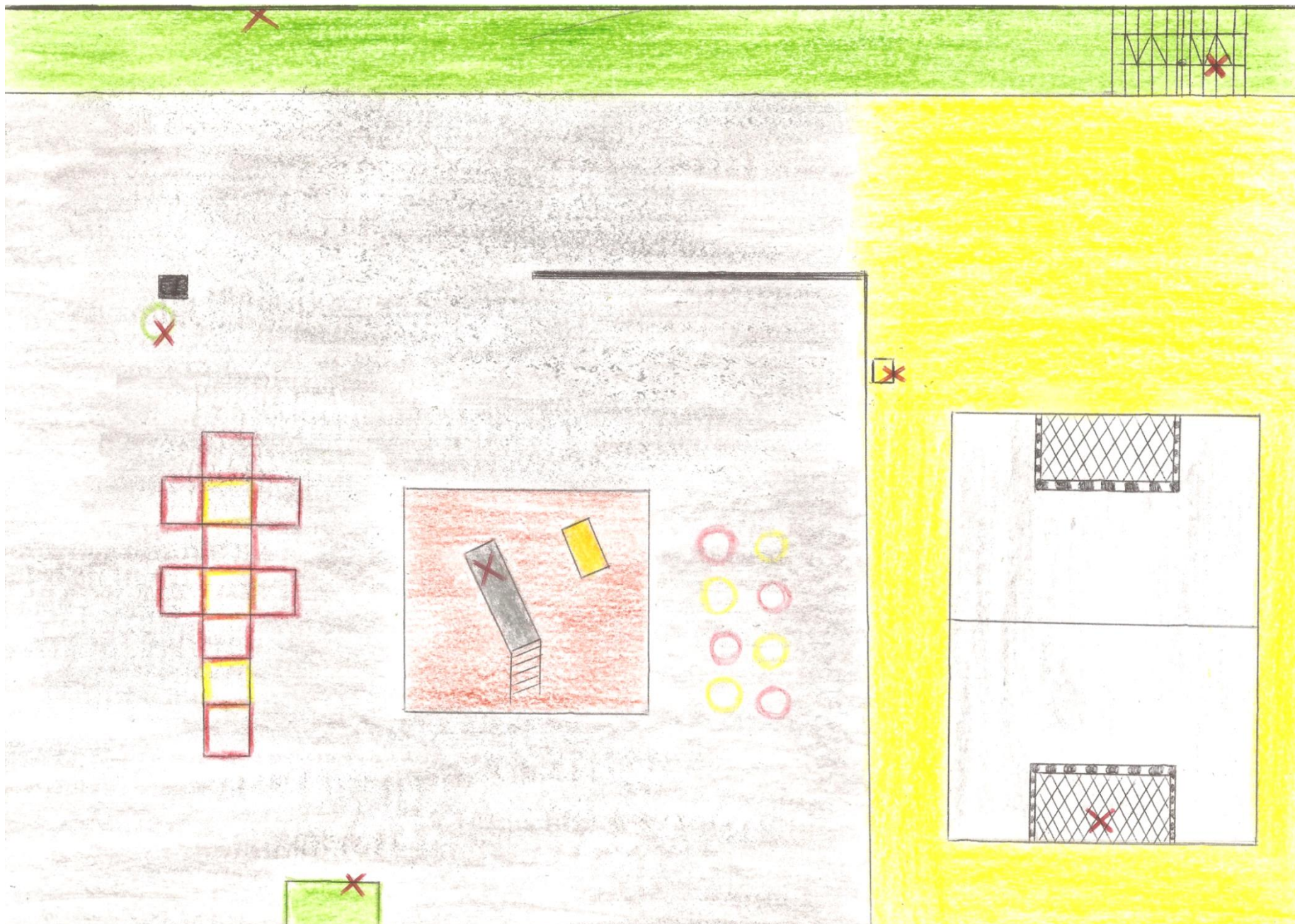
Domínio: Conhecimento das convenções gráficas

Meta Final 20) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético) ”.

Línguas envolvidas: Português, Japonês e Árabe

Anexo 5

Mapa do espaço
exterior – “À caça das
letras”



Anexo 6

Planificação da 3ª
sessão – “Vamos
descobrir as
diferentes ilhas”



25 de novembro de 2013				
Estagiária: Susana Fernandes				
Finalidades educativas ⁴	Descrição das atividades	Recursos materiais	Tempo previsto	Avaliação
1) Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde, em grande grupo, são dados os bons dias (música) e assinam o mapa de presenças. De seguida, as crianças contam novidades e trocam experiências. (F.e. ⁵ : 1 e 2)		(9h) 1 h	⇒ Registo fotográfico; ⇒ Observação participante; ⇒ Videogravação.
2) Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Higiene – neste momento as crianças vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos).		(10h) 10 min	

⁴ De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

⁵ Finalidades educativas

<p>3) Favorecer a autonomia da criança e do grupo, criando oportunidades de escolha, colaboração e responsabilização.</p> <p>4) Proporcionar à criança dramatizações que impliquem um encadeamento de ações em que a mesma desempenha diferentes papéis.</p> <p>5) Permitir à criança diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente,</p>	<p>Lanche da manhã – neste tempo as crianças bebem o leite escolar (no interior ou exterior), que é distribuído com a ajuda de uma delas.</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – momento em que as crianças exploram livremente o espaço exterior ou interior (diferentes áreas da sala), dependendo das condições atmosféricas. (F.e.: 1, 2, 3, 5, 6 e 7)</p> <p>Atividade: “À descoberta do animal”</p> <p>Nesta atividade vão ser usados os cartões do jogo “Um zoo para arrumar” de forma a realizar outro tipo de jogo. Esta atividade consiste em ter os cartões espalhados e virados ao contrário na manta com o objetivo de as crianças identificarem os animais pelos sons produzidos e pelas imitações. Para isso, uma criança de cada vez irá escolher um cartão, verificar qual o animal que calhou e produzir o som ou imitar esse animal para que as outras crianças adivinhem. O</p>	<p>Material do exterior ou interior</p> <p>⇒ Cartões com imagens de animais</p>	<p>(10h10min) 10 min</p> <p>(10h20min) 40 min</p> <p>(11h) 50 min</p>	
--	---	---	---	--

<p>atribuindo-lhes significados múltiplos.</p> <p>6) Proporcionar o desenvolvimento motor da criança, a socialização, a compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem através do jogo.</p> <p>7) Estimular a resolução de problemas de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.</p>	<p>próximo jogador será a criança que acertar em primeiro no animal. (F.e.: 4, 5 e 6)</p> <p>Higiene - neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.</p> <p>Almoço</p> <p>Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde lhes é proposta a leitura de uma história.</p> <p>Atividade “Vamos descobrir as diferentes ilhas” (Sessão 3 do nosso projeto)</p> <p>Esta atividade será realizada com o grupo de crianças do projeto. Se as restantes crianças demonstrarem</p>	<p>⇒ 3 caixas de cartão</p> <p>⇒ Letras e caracteres dos diferentes</p>	<p>(11h50min) 10 min</p> <p>(12h) 1h30min</p> <p>(13h30min) 10 min</p> <p>(13h40min) 40 min</p>	
--	--	---	---	--

	<p>interesse podem, posteriormente, realizar a atividade também. (F.e.: 1, 2, 3 e 6)</p> <p>(Para melhor compreensão veja-se anexo 1)</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – Dependendo do desenvolvimento da atividade anterior, caso a hora permita, as crianças podem brincar livremente. (F.e.: 1, 2, 3, 5, 6 e 7)</p> <p>Avaliação do dia – na manta as crianças refletem sobre os momentos bons e menos bons do dia. Caso exista algum problema a resolver as crianças envolvidas gerem esse mesmo conflito.</p> <p>De forma a ir ao encontro dos gostos e interesses das crianças, é pedido às mesmas que exponham ideias ou vontades para a idealização das próximas atividades.</p> <p>De seguida as crianças despedem-se (música). (F.e.: 1, 2, 3 e 7)</p>	<p>sistemas de escrita</p> <p>Material do exterior ou interior</p>	<p>(14h20min) 40 min</p> <p>(15h) 30 min</p>	
--	--	--	--	--

Anexo 1 – Descrição da atividade

Nesta sessão vamos explorar os três diferentes sistemas de escrita envolvidos no nosso projeto. Para isto, vamos apresentar as três “ilhas das letras” e os caracteres e letras dos três sistemas de escrita. Estes elementos estão dispersos pela manta e o objetivo é que as crianças, através das letras ou caracteres presentes nas caixas como identificação, consigam reconhecer a que sistema de escrita pertence cada letra ou caráter. Após esta identificação, as crianças têm de colocar as letras ou os caracteres nas ilhas correspondentes. Por fim, em conjunto, vamos brincar, pronunciando os sons de algumas letras e caracteres dos diferentes sistemas de escrita fazendo associações entre os mesmos.

Enquadramento curricular

OCEPE⁴

- ⇒ Permitir o contacto com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.
- ⇒ Permitir a exploração de caráter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as letras e os caracteres e os respetivos sons, descobrindo as diferenças.

Metas Finais para Educação Pré-Escolar

- ⇒ Área: Linguagem oral e abordagem à escrita

Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras

Meta Final 11) “No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras”.

Domínio: Conhecimento das convenções gráficas

Meta Final 20) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético) ”.

Recursos: 3 caixas de cartão; Letras e caracteres dos diferentes sistemas de escrita.

Línguas: Português, Japonês e Árabe

Duração da sessão: 40 minutos

Anexo 7

Planificação da 4ª
sessão – “Vamos
descobrir o que falta”



27 de novembro de 2013				
Estagiária: Susana Fernandes				
Finalidades educativas ⁶	Descrição das atividades	Recursos materiais	Tempo previsto	Avaliação
1) Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde, em grande grupo, são dados os bons dias (música) e onde assinam no mapa de presenças.(F.e. ⁷ : 1 e 2)		(9h) 30 min	⇒ Registo fotográfico; ⇒ Observação participante;
2) Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Atividade: O jogo “O osso do cão” Nesta atividade as crianças estarão sentadas na manta e uma criança será o “cão” que estará a “dormir” juntamente com o seu osso (a criança está deitada sob as pernas da estagiária de olhos tapados). Em grupo iremos cantar a música de embalar e enquanto isso a estagiária dá o osso a uma das crianças. Esta	⇒ Objeto para fazer de conta que é um osso; ⇒ Lenço.	(9h30m) 40min	⇒ Videogravação.
3) Favorecer a autonomia da criança e do grupo, criando	terá que esconder atrás das costas e aguardar que o “cão” acorde e vá à procura do osso. Ao dirigir-se às			

⁶ De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

⁷ Finalidades Educativas

oportunidades de escolha, colaboração e responsabilização.	crianças terá que “ladrar- au, au” e a criança dirá se sim ou não (tem ou não o osso.). A próxima criança a ser o “cão” será a criança que escondeu o osso anteriormente. (F.e.: 1, 2, 3, 4 e 5)			
4) Proporcionar o desenvolvimento motor da criança, a socialização, a compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem através do jogo.	<p>Higiene – neste momento as crianças vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos).</p> <p>Lanche da manhã – neste tempo as crianças bebem o leite escolar (no interior ou exterior), que é distribuído com a ajuda de uma delas.</p>	Material do exterior ou interior	<p>(10h10m) 10min</p>	
5) Permitir à criança diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.	<p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – momento em que as crianças exploram livremente o espaço exterior ou interior (diferentes áreas da sala), dependendo das condições atmosféricas. (F.e.: 1, 2, 3, 4 e 5)</p> <p>Higiene - neste momento as crianças que almoçam no</p>		<p>(10h20m) 10min</p> <p>(10h30m) 1h15min</p>	

<p>6) Estimular a resolução de problemas de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.</p>	<p>A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar</p> <p>Almoço</p> <p>Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta.</p> <p>Atividade: “Vamos descobrir o que falta” (Sessão 4 do nosso projeto)</p> <p>Esta atividade será realizada com o grupo de crianças do projeto. Se as restantes crianças demonstrarem interesse podem, posteriormente, realizar a atividade também.</p> <p>(Para melhor compreensão veja-se anexo 1)</p>	<p>⇒ Tabela com caracteres japoneses;</p> <p>⇒ Imagens da história (da 1ª sessão);</p> <p>⇒ Letras do alfabeto latino;</p> <p>⇒ Tabela para completar;</p> <p>⇒ Folhas A4;</p> <p>⇒ Lápis e caneta.</p>	<p>(11h45m) 15min</p> <p>(12h) 1h30m</p> <p>(13h30m) 10 m</p> <p>(13h40m) 1h</p>	
---	--	---	--	--

	<p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – Dependendo do desenvolvimento da atividade anterior, caso a hora permita, as crianças podem brincar livremente. (F.e.: 1, 2, 3, 4 e 5)</p> <p>Avaliação do dia – na manta as crianças refletem sobre os momentos bons e menos bons do dia. Caso exista algum problema a resolver as crianças envolvidas gerem esse mesmo conflito.</p> <p>De forma a ir ao encontro dos gostos e interesses das crianças, é pedido às mesmas que exponham ideias ou vontades para a idealização das próximas atividades.</p> <p>De seguida as crianças despedem-se (música). (F.e.: 1, 2, 3 e 6).</p>	Material do interior ou do exterior	<p>(14h40min) 20min</p> <p>(15h) 30min</p>	
--	---	-------------------------------------	--	--

Anexo 1 – Descrição da atividade

Esta sessão inicia-se com o relembrar da sessão anterior, recordando assim as crianças acerca das “ilhas das letras” descobertas (portuguesa, japonesa e árabe). De seguida, é apresentada às crianças uma tabela, imagens da história contada na primeira sessão, letras do alfabeto português e caracteres da língua japonesa. Para que as crianças consigam completar a tabela, nós vamos soletrando as sílabas das palavras, tanto em português como em japonês, de forma a que as crianças consigam identificar os sons. No caso dos caracteres japoneses, as crianças vão ter uma tabela onde esteja presente a correspondência do carácter com o som, tornando-se assim mais fácil a descoberta dos caracteres que constituem as palavras, devendo as crianças colá-los na coluna correspondente à língua japonesa, formando assim as palavras pretendidas. Relativamente ao árabe e tendo em conta que as letras do alfabeto árabe variam consoante a posição que assumem na palavra, não é fidedigno apresentar às crianças o alfabeto árabe e pedir-lhes que façam o mesmo que fizeram com a língua japonesa. Neste sentido, as palavras árabes já estão escritas e coladas na tabela, nos respetivos lugares. É realizada, em conjunto, uma exploração relacionada com o sentido/orientação da escrita árabe.

Quando a tabela estiver completa, as explorações a fazer com as crianças estão relacionadas com o número de letras e caracteres das palavras, fazendo assim comparações entre a mesma palavra escrita em diferentes línguas; e com os diferentes sistemas de escrita (se todos têm uma correspondência letra/som e carácter/som; e se os sistemas de escrita/formas de escrita são iguais nas três línguas e quais as diferenças).

Quando a tabela estiver completa e tiver sido explorada, as crianças vão ter a oportunidade de, com a ajuda da Yui Tanokura, escrever os seus nomes em japonês, de forma a proporcionar às crianças práticas de escrita japonesa.

Enquadramento curricular

OCEPE⁶

- ⇒ Permitir o contacto com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.
- ⇒ Permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as letras e os caracteres e os respetivos sons, descobrindo as diferenças.

- ⇒ Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- ⇒ Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.

Metas Finais para Educação Pré-Escolar

- ⇒ Área: Linguagem oral e abordagem à escrita

Domínio: Consciência fonológica

Meta Final 2) “No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras.”

Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras

Meta Final 9) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra.”

Meta Final 10) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.”

Meta Final 11) “No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras”.

Meta Final 12) “No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta).”

Meta Final 13) “No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.”

Domínio: Conhecimento das convenções gráficas

Meta Final 16) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.”

Meta Final 20) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético) ”.

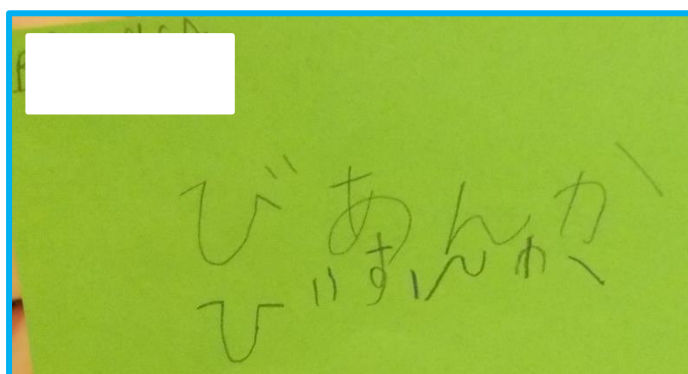
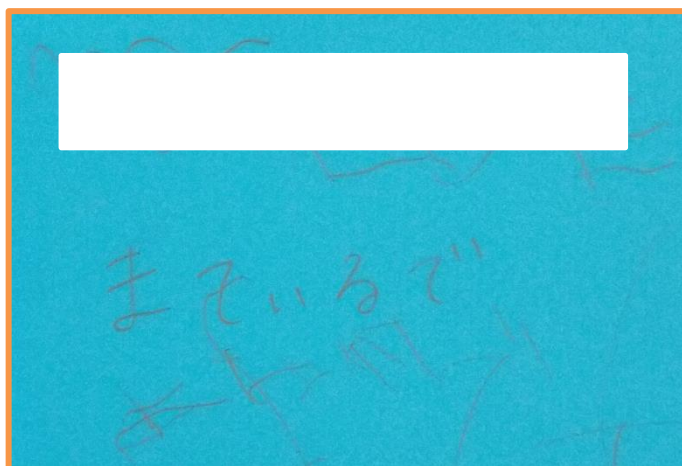
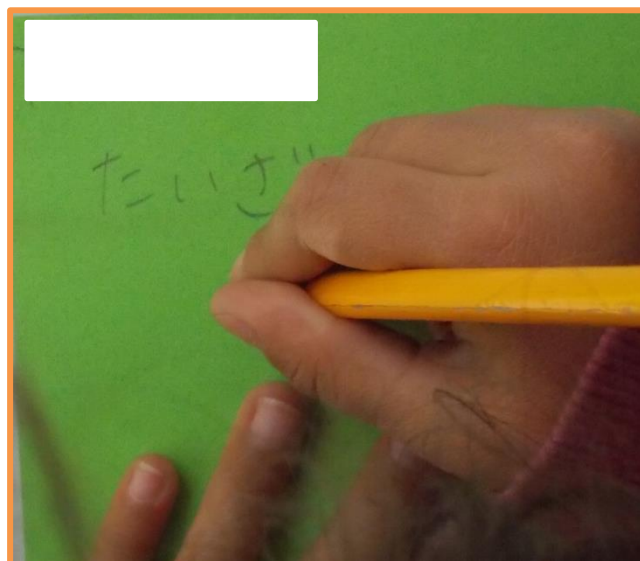
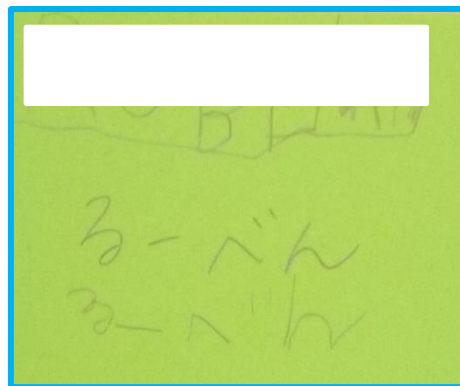
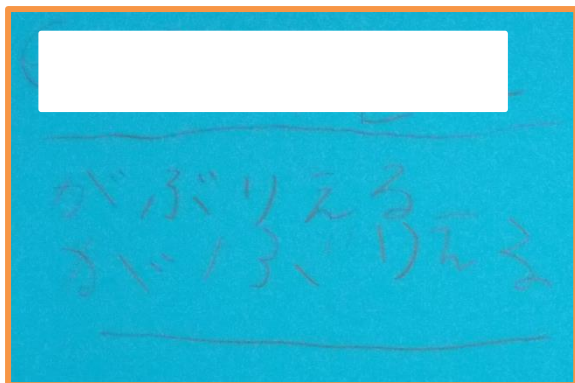
Recursos: Tabela com os caracteres japoneses; letras do alfabeto latino; tabela para completar; folhas A4; lápis; e canetas.

Línguas: Português, Japonês e Árabe

Duração da sessão: 1 hora

Anexo 8

Nomes das crianças
no sistema de escrita
japonês - Hiragana



Anexo 9

Planificação da 5ª
sessão – “Vamos
jogar ao dominó”



2 de dezembro de 2013				
Estagiária: Joana Martins				
Finalidades educativas ¹	Descrição das atividades	Recursos materiais	Tempo previsto	Avaliação
1) Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde, em grande grupo, são dados os bons dias (música) e assinam o mapa de presenças. De seguida, as crianças contam novidades e trocam experiências. (F.e. ² : 1 e 2)		(9h) 1 h	⇒ Registo fotográfico;
2) Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Higiene – neste momento as crianças vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos).		(10h) 10 min	⇒ Observação participante; ⇒ Videogravação.

<p>3) Favorecer a autonomia da criança e do grupo, criando oportunidades de escolha, colaboração e responsabilização.</p> <p>4) Proporcionar a utilização de diversos materiais e instrumentos de expressão plástica.</p> <p>5) Seriar e ordenar consoante o tamanho (ordem crescente ou decrescente).</p> <p>6) Permitir à criança diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo recriar experiências da vida quotidiana, situações</p>	<p>Lanche da manhã – neste tempo as crianças bebem o leite escolar (no interior ou exterior), que é distribuído com a ajuda de uma delas.</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – momento em que as crianças exploram livremente o espaço exterior ou interior (diferentes áreas da sala), dependendo das condições atmosféricas. (F.e.: 1, 2, 3, 6, 7 e 8)</p> <p>Atividade: “Cada um, a sua pegada”</p> <p>Esta atividade já foi anteriormente iniciada e hoje pretende terminar-se. A ideia inicial era que as crianças desenhassem os pés, contornando-os, pintá-los, escrever o nome e recortá-los, sendo que para finalizar a atividade os desenhos dos pés seriam organizados num friso por ordem crescente ou decrescente (as crianças escolheriam). No entanto, visto que uma das crianças teve outra ideia – colar os desenhos dos pés no chão, desde, por exemplo, os</p>	<p>Material do exterior ou interior</p> <p>⇒ Papel autocolante</p> <p>⇒ Desenhos dos pés</p>	<p>(10h10min) 10 min</p> <p>(10h20min) 1h30min</p>	
--	---	--	--	--

<p>imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.</p> <p>7) Proporcionar o desenvolvimento motor da criança, a socialização, a compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem através do jogo.</p> <p>8) Estimular a resolução de problemas de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.</p>	<p>cabides até à porta da sala – vamos colocá-la em prática. (F.e.: 2, 3, 4 e 5)</p> <p>Higiene - neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.</p> <p>Almoço</p> <p>Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde lhes é proposta a leitura de uma história.</p> <p>Atividade “Vamos jogar do dominó” (Sessão 5 do nosso projeto)</p> <p>Esta atividade será realizada com o grupo de crianças do projeto. Se as restantes crianças demonstrarem</p>	<p>⇒ Peças de dominó em cartão</p> <p>⇒ Tabela completada na sessão anterior</p>	<p>(11h50min) 10 min</p> <p>(12h) 1h30min</p> <p>(13h30min) 10 min</p> <p>(13h40min) 40 min</p>	
--	---	--	---	--

	<p>interesse podem, posteriormente, realizar a atividade também. (F.e.: 1, 2, 3, 7 e 8)</p> <p>(Para melhor compreensão veja-se anexo 1)</p> <p>Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – Dependendo do desenvolvimento da atividade anterior, caso a hora permita, as crianças podem brincar livremente. (F.e.: 1, 2, 3, 6, 7 e 8)</p> <p>Avaliação do dia – na manta as crianças refletem sobre os momentos bons e menos bons do dia. Caso exista algum problema a resolver as crianças envolvidas gerem esse mesmo conflito.</p> <p>De forma a ir ao encontro dos gostos e interesses das crianças, é pedido às mesmas que exponham ideias ou vontades para a idealização das próximas atividades.</p> <p>De seguida as crianças despedem-se (música). (F.e.: 1, 2, 3 e 8)</p>	<p>com os 3 sistemas de escrita</p> <p>Material do exterior ou interior</p>	<p>(14h20min) 40 min</p> <p>(15h) 30 min</p>	
--	--	---	--	--

Anexo 1 – Descrição da atividade

Descrição da atividade: Nesta sessão vamos pôr em prática o que foi abordado na sessão anterior, ou seja, as palavras escritas nos três sistemas de escrita (português, japonês e árabe). Neste sentido, vão ser disponibilizadas às crianças peças de dominó, em tamanho A4 e feitas em cartão, de forma a permitir que o jogo seja realizado no chão. As regras são as de um jogo normal de dominó. Para ajudar a realizar o jogo, as crianças podem e devem recorrer à tabela completada na sessão anterior, exposta no espaço. Esta ajudará a lembrar as palavras em várias línguas e o seu significado.

Enquadramento curricular

OCEPE¹

- ⇒ Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.
- ⇒ Permitir a exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras e os respetivos sons, e descobrir as relações.
- ⇒ Permitir a apropriação do código escrito através do contacto com o texto manuscrito e impresso.

Metas Finais para Educação Pré-Escolar

- ⇒ Área: Linguagem oral e abordagem à escrita

Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras

Meta Final 9) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra.”

Meta Final 10) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.”

Meta Final 11) “No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras”.

Domínio: Conhecimento das convenções gráficas

Meta Final 16) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.”

Meta Final 20) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético) ”

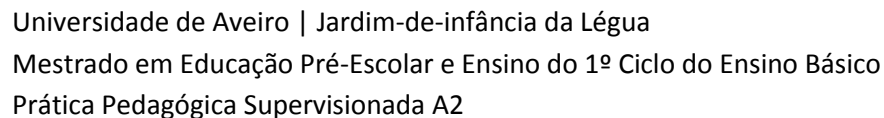
Recursos: Peças de dominó; tabela da sessão anterior.

Línguas: Português, Japonês e Árabe

Duração da sessão: 40 minutos

Anexo 10

Planificação da 6ª
sessão – “De que
gostámos mais?”



Orientadora de PPS A2 – Marlene Miguéis
Orientadora Cooperante – Laura Abade
Estagiárias da UA – Joana Martins | Susana Fernandes

4 de dezembro de 2013 Estagiária: Joana Martins				
Finalidades educativas ¹	Descrição das atividades	Recursos materiais	Tempo previsto	Avaliação
1) Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.	Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta onde, em grande grupo, são dados os bons dias (música) e onde assinam no mapa de presenças.(F.e. ² : 1 e 2)	Material exterior	(9h) 30 min	⇒ Registo fotográfico; ⇒ Observação participante; ⇒ Videogravação;
2) Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – momento em que as crianças exploram livremente o espaço exterior (F.e.: 1, 2, 3, 4 e 5 e 9) Higiene – neste momento as crianças vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos).		(9h30m) 40min (10h10min) 10min	⇒ Desenhos das crianças.
3) Favorecer a autonomia da criança e do grupo, criando oportunidades de escolha, colaboração e responsabilização.	Lanche da manhã – neste tempo as crianças bebem o leite escolar (no interior ou exterior), que é distribuído com a ajuda de uma delas.		⇒ Desenho do Pai Natal ⇒ Panfletos ⇒ Lápis de cor ⇒ Canetas de feltro ⇒ Tesouras ⇒ Cola ⇒ Esferovite	(10h20min) 10min

de controlo da motricidade fina, desenvolvendo a destreza manual.	o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.	do exterior		
7) Preservar o património cultural de forma a sensibilizar para a educação estética.	Almoço Acolhimento – Neste momento as crianças formam um “comboio” à porta da sala e dirigem-se para a manta.		(12h) 1h30m	
8) Proporcionar a utilização de diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, alargando as experiências e a imaginação.	Atividade: “De que gostámos mais” (Sessão 6 do nosso projeto) Esta atividade será realizada com o grupo de crianças do projeto. (Para melhor compreensão veja-se anexo 1)		(13h30m) 10 m	
9) Estimular a resolução de problemas de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.	Brincar Socialmente Espontâneo (BSE) – momento em que as crianças exploram livremente o espaço exterior ou interior (diferentes áreas da sala),		(13h40m) 30 min	
			(14h10min) 50 min	

	<p>dependendo das condições atmosféricas. (F.e.: 1, 2, 3, 4 e 5)</p> <p>Avaliação do dia – na manta as crianças refletem sobre os momentos bons e menos bons do dia. Caso exista algum problema a resolver as crianças envolvidas gerem esse mesmo conflito.</p> <p>De forma a ir ao encontro dos gostos e interesses das crianças, é pedido às mesmas que exponham ideias ou vontades para a idealização das próximas atividades.</p> <p>De seguida as crianças despedem-se (música). (F.e.: 1, 2, 3 e 6).</p>		<p>(15h) 30min</p>	
--	--	--	------------------------	--

Anexo 1 – Descrição da atividade

Descrição da atividade: Nesta sessão pretende-se que as crianças recordem todas as atividades que realizámos no âmbito da “descoberta da ilha das letras” e que desenhem a que mais lhes agradou. Neste sentido, vamos recordar, em conjunto, as cinco sessões e o que fizemos em cada uma delas de forma a recuperar o essencial do projeto.

Esta atividade serve também como uma forma de avaliação.

Enquadramento curricular

OCEPE¹

- ⇒ Valorizar o que a criança já sabe sobre a escrita, permitindo-lhe contactar com diferentes códigos escritos e, desta forma, sensibilizar para outras formas de escrita.
- ⇒ Desenvolver a expressão e a comunicação através do desenho.

Metas Finais para Educação Pré-Escolar

- ⇒ Área: Linguagem oral e abordagem à escrita

Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras

Meta Final 12) “No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta).”

Meta Final 13) “No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.”

Domínio: Conhecimento das convenções gráficas

Meta Final 16) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.”

Meta Final 23) “No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas, ou letras para fins específicos.”

Recursos: Folhas A4; lápis de cor; canetas de feltro

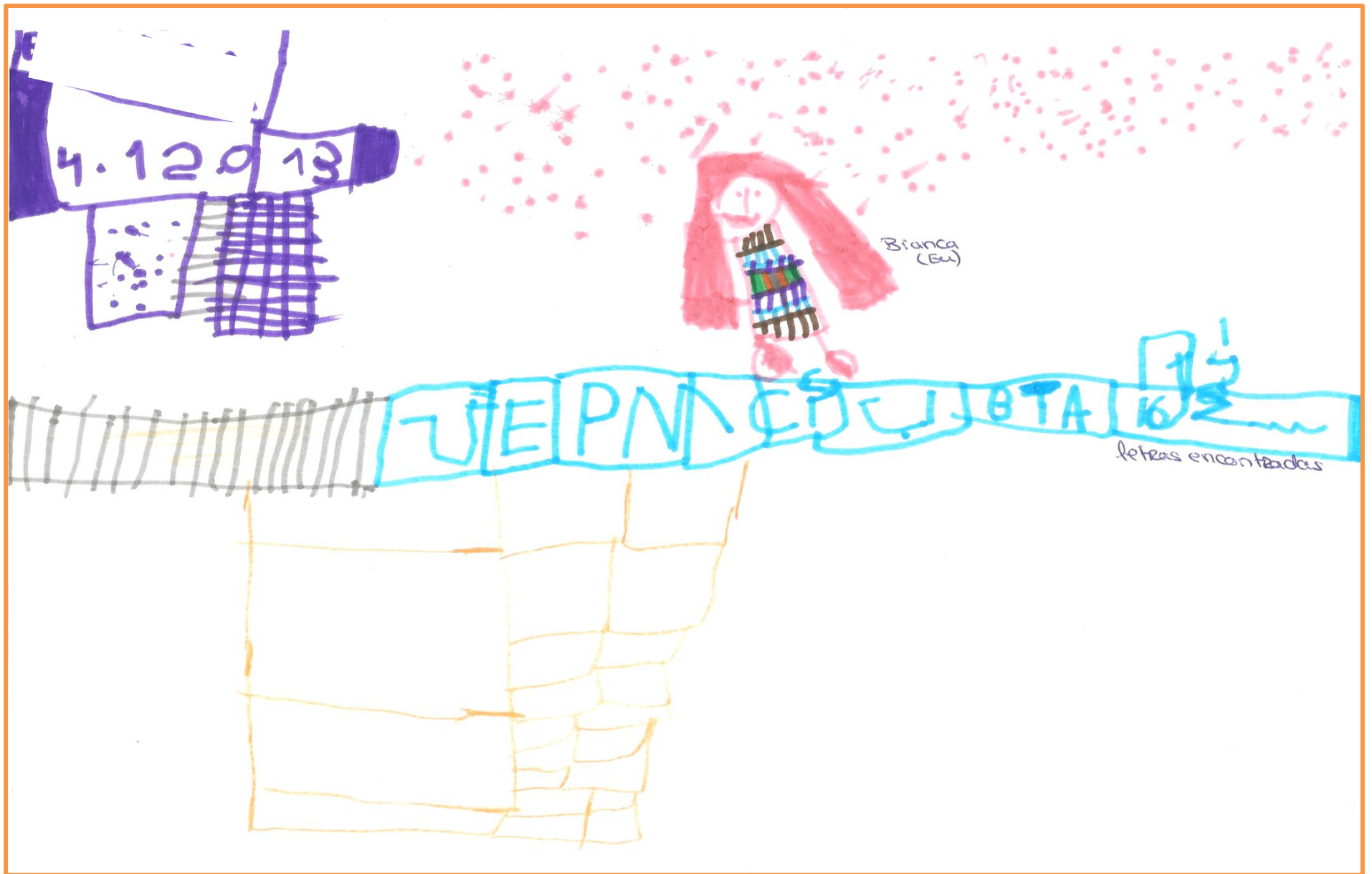
Línguas: Português, Japonês e Árabe

Duração da sessão: 30 minutos

Anexo 11

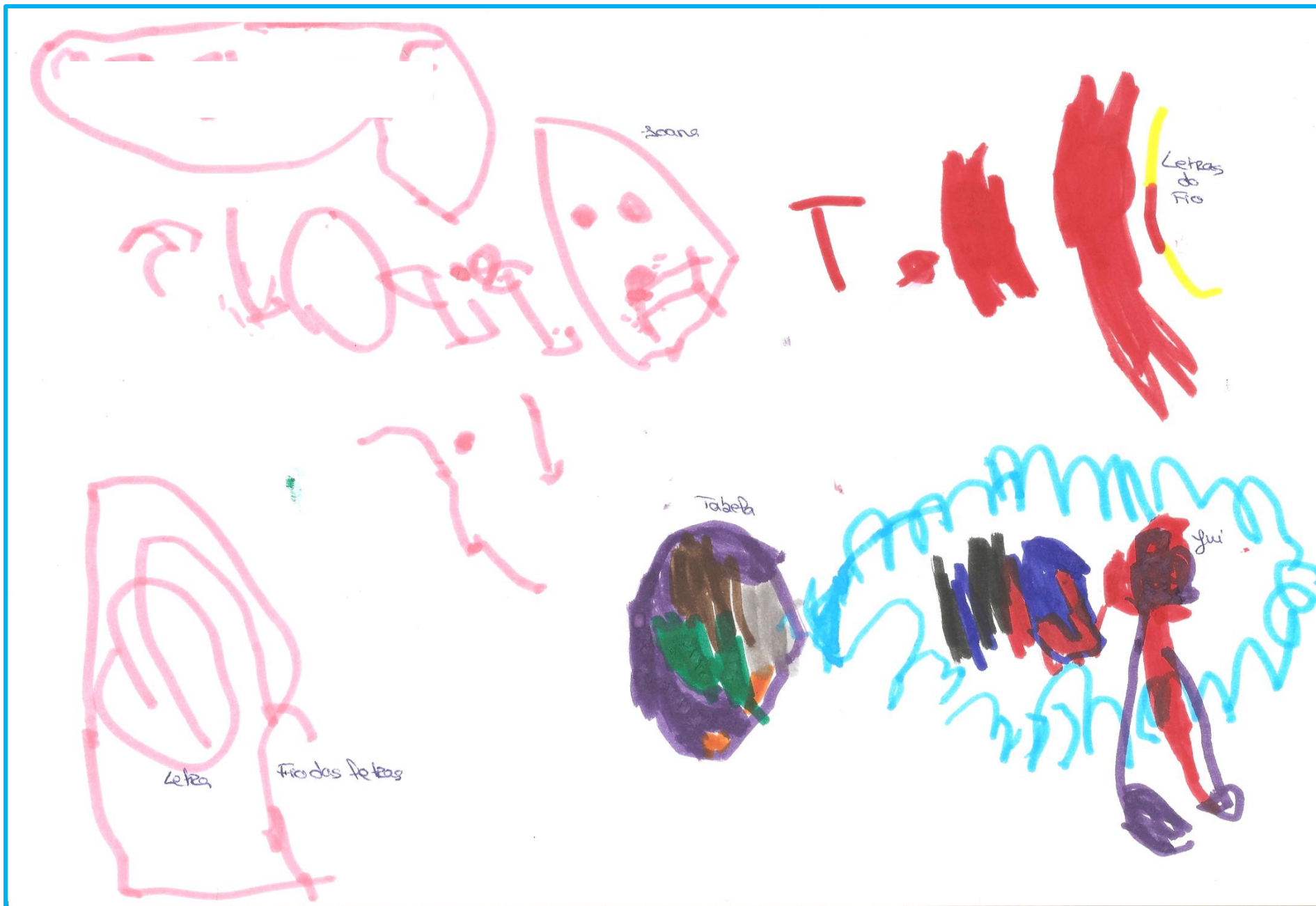
Desenhos das crianças

– 6ª sessão



106-14

Hand-drawn illustration of an open book with Arabic text. The left page has a yellow border and a yellow box containing the number '٢٢'. The right page has an orange border. The text is written in Arabic script, with some words highlighted in blue and others in yellow. The book is shown from a slightly elevated perspective.





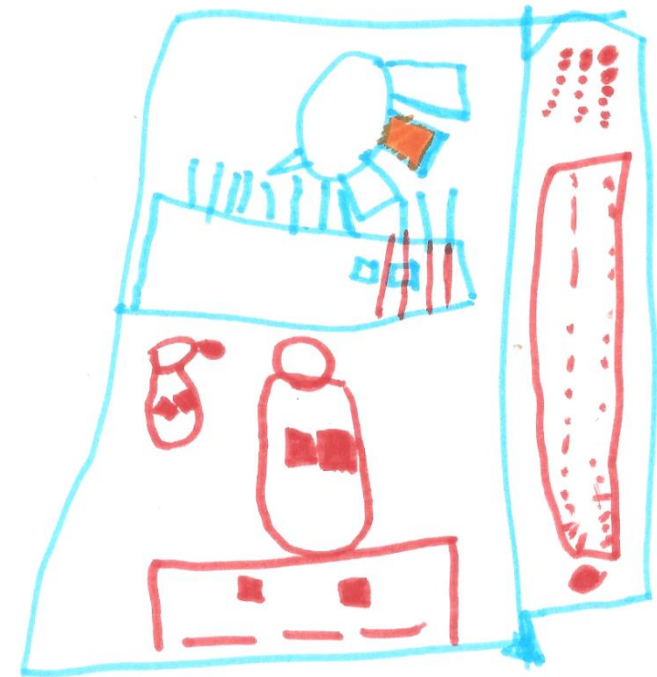








BERNARDO
4.12.2013



Anexo 12

Legendagem dos desenhos das crianças

A atividade que gostei mais foi...

→ A do Yui

A atividade que gostei mais foi...

→ A caça das letras

A atividade que gostei mais foi...

→ Atividade das ilhas

→ Atividade do Yui.

A atividade que gostei mais foi...

→ A das duas tabelas

A atividade que gostei mais foi...

→ A caça das letras

→ Coma Yui

A atividade que gostei mais foi...

→ A do Yui a escrever

A atividade que eu gostei mais foi... todas.

Desenhei "tu a contares a história na primeira atividade, o jogo do dominó, a caça às letras, as ilhas, o Yui a escrever e eu a fazer o desenho".

A atividade que eu gostei mais foi... de tudo.

Desenhei o jogo do dominó, os meninos a irem para a biblioteca, a caça às letras e a Yui a escrever.

Anexo 13

Transcrições das videogravações das 6 sessões

1ª Sessão – “Viajar em sonho” – 18 de novembro de 2013

Ca: “A ilha das letras.”.

S: “E como tu já viste Ma, estamos rodeados de...”.

Criança: “Letras.”.

S: “Estamos rodeados de letras, não é? Mas não é só... será que só estamos rodeados de letras aqui?”.

Crianças: “Não.” (som prolongado).

Ma: “Animais.”.

Mi: “Siiiiim.”.

S: “Da nossa história, não é?”.

Bi: “E a ilha, e a ilha e animais e o mapa.”.

S: “E os animais, a avó, o avô.”.

Bi: “E o mapa.”.

S e J: “E o mapa.”.

S: “E o mapa para saber onde é que era a ilha... e mais Ca?”.

(...)

S: “A nossa história chama-se “A ilha das letras”... era uma ilha diferente de todas as outras, não era? O que é que havia nesta ilha?”.

Ca: “Depois o rapaz pediu ajuda ao senhor (não se percebe) ... e sonhou.”.

S: “Ele sonhou não foi? Ele teve um sonho, assim muito esquisito não foi?”.

Ca: “Sim”

(...)

S: “Conta...”.

Ca: (não se percebe).

S: “Ele teve um sonho não foi? Muito estranho... O que é que apareceu no sonho?”.

Ca: “Um rinoceronte.”.

S: “Um rinoceronte.”.

Criança: “Que está ali.” (aponta para a imagem).

Educadora: “Boa.”.

Ca: “E um veado...”.

S: “Aquele é um javali, não era? Um javali... o que é que o javali estava a fazer? Tu lembraste?”.

Ca: “Sim, estava a fazer malabarismo com os nabos.”.

S: “Com os nabos, não foi? Coisa estranha, não era?”.

Ca: “E ele mandou o javali embora e a ave...” (não se percebe).

S: “A ave que era a avestruz, é uma avestruz, não era?”.

Ca: “Depois tirou muito livro (não se percebe) e viu o mapa debaixo dos livros”.

S: “Pois foi, ele entretanto acordou...”.

(...)

S: “O menino acordou e estava com um monte de livros na cama não foi?”.

Ca: “Sim. E apanhou um susto por causa, por causa... de assim.” (faz a cara de assustada que está representada na ilustração do livro).

S: “Apanhou um susto e ficou assim (imita a cara de susto) não foi? Ora mostra lá aos teus colegas... Vejam, vejam como é que o menino ficou com o susto. Como é que ele ficou? Assim.” (imita novamente a cara de susto).

Criança: “Com a boca aberta.”.

Educadora: “Com a boca aberta, não é de qualquer maneira...”.

S: “Foi um grande susto.”.

Educadora: (A olhar para uma criança que imitava a cara de susto) “Boa!”.

S: “Ele acordou daquele sonho...”.

Educadora: “Muito bem Ca.”.

S: “E depois?”.

Ca: “Depois viu um monte de livros à sua frente e depois debaixo dos livros viu um mapa.”.

S: “Viu um mapa. Que mapa seria esse?”.

Ca: “Foi um pirata... foi à casa dele, deixou o mapa e fugiu.”.

S: “Será?”.

Ca: “Sim”.

S: “Olhem que giro, ouçam o que a Ca acabou de dizer.”.

(...)

S: “A Ca diz que se calhar aquele navegador que para ela parece um pirata foi lá deixar o mapa ao quarto do menino, não foi?”.

Ca: “Sim, e depois fugiu.”.

S: “E depois fugiu e deixou lá o mapa.”.

Ca: (não se percebe).

(...)

S: “Então e depois no fim, o menino chegou a descobrir a ilha?”.

Ca: “Não.”.

S: “Não. Ele continuou na dúvida não foi?”.

Ca: “Sim.”.

S: “Ele estava muito curioso para saber onde era afinal aquela ilha e ele depois daquilo ficou com uma dúvida muito grande... será que há uma ilha das letras em cada parte do mundo?”.

Crianças: “Nãooooo.”.

S: “Será que não há uma ilha das letras?”.

Be: “Sim.”.

S: “Vamos ouvir a ideia do Bernardo, eu quero ouvir o Bernardo.”.

(...)

S: “Olha, neste momento, estou aqui com vocês, estou a... estou a... o que é que eu estou a fazer com vocês?”.

Ma: “Estás a tomar conta de nós.”.

(...)

S: “O que é que eu estou a fazer com vocês? Estou a cantar?”.

Crianças: “Nãooooo.”.

S: “Estou a... fa...”.

Crianças: “Iar”.

S: “Falar. E nós falamos... o que é que sai da nossa boca?”.

Ma: “Nada.”.

S: “Sai o som das...”.

Crianças: “Letras.”.

S: “Palavras.”.

Crianças: “Letras.”.

S: “E as palavras têm letras...”.

S: “Eu queria que agora vocês pensassem um bocadinho o que é que quer dizer “a ilha das letras” e onde é que nós podemos encontrar as letras”.

Lu: (não se percebe).

S: “E onde é que nós podemos encontrar letras? Neste momento vemos letras onde? Vemos letras que estão no fio e à nossa volta... estamos onde?”.

Uma criança: “Estamos na biblioteca”.

S: “Estamos na biblioteca. E na biblioteca o que é que tu vês mais?”.

Criança: “Armários.”.

Criança: “Histórias.”.

S: “As histórias como nós já vimos têm...”.

Criança: “Têm animais.”.

S: “Têm animais... histórias de animais não é? E mais?”.

Criança: “Pessoas.”.

S: “Têm as pessoas também. E como é que nós podemos contar a história? O que é que temos de fazer?”.

(...)

S: “Como é que nós contamos a história? O que é que eu estava a fazer? Eu estava a... estava a ler.”.

Lu: “As letras.”.

S: “Palavras. Afinal de contas temos letras por todo o mundo. As letras são todas iguais em todo o mundo?”.

Ma: “Nãooooo.”.

S: “A Ma diz que não, porquê Ma? Diz lá. Há letras diferentes?”

Ma: “Há.”.

S: “Será?”.

Criança: “Não.”.

Lu: “Há.”.

S: “Há letras diferentes?”.

Crianças: “Sim.”.

S: “As pessoas são todas iguais?”.

Crianças: “Nãooooo.”.

S: “As pessoas não são todas iguais. Será que as letras também são todas iguais?”.

Crianças: “Nãooooo.”.

Ma: “Algumas são iguais às meninas.”.

S: “Algumas são iguais às meninas? Algumas quê?”.

Ma: “Letras.”.

S: “Queres tu dizer, que o nome das meninas, algumas letras são iguais, é isso? Nós temos letras iguais.”.

Ma: (Não se percebe).

S: “Aqui é a biblioteca, que tem muitas letras não é?”.

(...)

S: “Também há letras diferentes em todo o mundo, não é? Porquê? Nós falamos todos da mesma maneira?”.

Crianças: “Nãooooo.”.

Ma: “São parecidas.”.

S: “São parecidas mas há umas línguas que são muito muito estranhas, não são? Que língua é que nós falamos?”.

Crianças: “Português.”.

S: “A nossa língua é...”.

Bi: “Portuguesa.”.

S: “Portuguesa, muito bem. E temos um menino na nossa sala...”.

Bi: “Brasileiro.”.

S: “Brasileiro.”.

Ta: “Que é o Ed.”.

S: “O Ed. E será que no mundo só há língua portuguesa e brasileira?”.

Lu: “Não, há espanhol, italiana.”.

S: “Italiana, mais?”.

Criança: “China.”.

Outra criança: “Índios.”.

Su: “Chinesa não é?”.

Lu: “Eu sei uma.”.

S: “Os índios também falam outra língua.”.

Lu: “Japonês.”.

S: "Japonês. E vocês conhecem (não se percebe)...".

Criança: "Inglês."

S: "Inglês. E mais?".

Bi: "Francês."

S: "Francês."

Ga: "Já andou um japonês lá na minha casa."

S: "A sério? E tu falavas com ele?".

Ga: "Sim, mas já foi há muito tempo. Eu brincava muito com ele à playstation (...)".

S: "Olha e como é que ele falava contigo?".

Ga: "Falava português."

S: "Ah... e como é que se chamava esse menino? Sabes?".

Ga: "Ah... não era menino, já era grande."

S: "Já era grande? Mas como é que ele se chamava, sabes?".

Ga: "Já não me lembro do nome."

S: "Mas é... se calhar o nome era assim um bocadinho esquisito não era?".

J: "Mas esse menino falava duas línguas então? Se falava português com o teu irmão, ele falava português e...?".

Ga: "Japonês"

J: "E japonês, muito bem. Falava duas línguas".

S: "Ele aprendeu a falar português, assim como nós aprendemos a falar outras línguas, não é?".

Bi: "Eu sei falar outras línguas."

S: "Então, que línguas é que sabes falar?".

Ga: "Inglês. Eu e o Be podemos cantar..." (começam a cantar uma música com a letra em inglês).

S: "Boa, isso é música em quê? Em inglês?".

Ga: "Sim."

S: "Afinal vocês também sabem outras línguas."

J: "Não sabem só português."

Lu: "Eu sei dizer em português cor-de-rosa."

J: "E em inglês? Sabes a cor?".

Be: "Pink."

J: "Pink, muito bem."

S: "Pink, boa. E em chinês?"

(Risos)

J: "E em japonês?"

Lu: "Não, não consigo... não consigo essas duas línguas."

S: "E vocês têm curiosidade de aprender algumas palavras... assim em português, na nossa língua, em outras línguas?"

Lu: "Os meus primos, uns primos meus, eles nadam no Algarve e depois eles, às vezes, vão para outra terra."

J: "Outra terra... outro país ou outra terra?"

Lu: "Outro país."

Jo: "Qual país?"

Lu: "É Islândia."

S: "A Islândia... e eles lá falam português?"

Lu: "Não."

S: "E então falam que língua? Sabes?"

Lu: "Islandês."

(...)

J: "Então, mas se há outras línguas..."

Ma: "Eu quero contar em alemão."

J: "Então fala lá um bocadinho em alemão."

Ma: (Começa a contar em alemão).

S: "Boa."

J: "O que é que disseste? Traduz-nos."

Mat: "A minha tia Fátima ensinou-me."

S: "Diz lá outra vez."

Ma: (Volta a contar os números em alemão).

S: "E isso quer dizer o quê?"

J: "O que é que isso quer dizer?"

Ma: "Quer dizer que as palavras não são iguais."

J: "As palavras não são iguais? Achas que as palavras não são iguais?"

Ma: "Não."

J: “Escrevem-se da mesma maneira?”.

Ma: “Não.”.

Outras crianças: “Não.”.

J: “E dizem-se da mesma maneira?”.

Algumas crianças: “Sim.”.

J: “Mas querem dizer a mesma coisa?”.

Ma: “Não.”.

J: “Não? Então olha lá, o Lu disse que sabia dizer cor-de-rosa em português e que em inglês era pink. Querem dizer a mesma coisa? Pink e cor-de-rosa? Querem dizer a mesma coisa Ma?”.

Ma: “Não.”.

(...)

J: “Pink e cor-de-rosa quer dizer a mesma coisa?”.

Crianças: “Não.”.

Lu: “Sim, mas só que é noutra língua.”.

J: “Mas quer dizer a mesma coisa? Pink e cor-de-rosa.”.

Lu: “Não, não é igual, mas só que é... não é igual porque é noutra língua.”.

Ga: “Por isso é que é pink e cor-de-rosa.”.

Lu: “Porque não é igual o pink e o cor-de-rosa.”.

J: “É a mesma cor?”.

Lu e Ga: “É.”.

J: “É a mesma cor.”.

Lu: “É cor de rosa.”.

J: “É cor-de-rosa... então é a mesma coisa?”.

Lu: “Sim.”

S: “Eu vou-vos escrever pink e cor-de-rosa...”.

Lu: “Há meninos que às vezes quando é cor-de-rosa eles dizem... ah.... Já não me lembro, mas cor-de-laranja é laranja.”.

J: “E cor-de-rosa dizem rosa, é isso não é?”.

Lu: “Sim.”.

J: “Mas tu estavas a dizer uma coisa muito interessante que foi que... eu perguntei se pink e cor-de-rosa queriam dizer a mesma coisa e o que é que tu respondeste?”.

Lu: “Que não.”.

J: “Não querem dizer a mesma coisa? Então o que é que quer dizer pink?”.

Lu: “Cor-de-rosa.”.

J: “Então não querem dizer a mesma coisa?”.

Lu: “Querem.”.

J: “Então pink e cor-de-rosa... dizem a mesma...?”.

Lu: “Coisa.”.

J: “Só que em línguas...”.

Lu: “Diferentes.”.

S: “Muito bem. Ora então tu tinhas dito cor-de-rosa não foi?”.

Lu: “Sim, cor-de-rosa.”.

S: “Eu vou escrever cor-de-rosa (Escreve numa folha de papel, com as crianças em círculo de forma a todas terem visão para o mesmo) Pode ser escrito assim ou...”.

Lu: “E pink... e é pink”.

S: “Mas assim é na nossa língua não é? Qual é a nossa língua?”.

Bi: “Português.”.

S: “Está escrito em português e agora em inglês...”.

Lu: (A olhar para as duas palavras escritas no papel) “É tão pequenino.”.

S: “É tão pequenino.”.

J e S: “O que é que é pequenino Luciano?”.

Lu: “A pink é tão pequenina, é pequenino.”.

S: “É pequenino?”.

Lu: “A letra, o tamanho de pink é assim.” (faz o gesto com os dedos de algo pequeno).

“E o tamanho de cor-de-rosa é assim.” (faz o gesto com os dedos de algo maior).

S: “É o tamanho que é diferente?”.

J: “O tamanho de quê? Da...”.

Bi: “Das letras...”.

J: “Das letras? Ou o tamanho da...”.

Bi: “Um é grande e o outro é curto.”.

Ga: “Este é quadrado... e o outro é...”.

Lu: “Este é...”.

Bi: “O outro é longo e o outro é...”.

S: “Então mas vamos...”.

Ga: (A contar as letras de cada palavra) “Um, dois, três, quatro...”.

S: “Um é longo e o outro é o curto. Um é grande outro é pequeno. Mas afinal o que é que é grande e o que é que é pequeno?”.

Lu: “Grande é maior.”.

S: “É maior? Mas porque é que é maior? O que é que ele tem a mais?”.

Lu: “Tem mais letras do que este (aponta para a palavra “pink”)”.

J: “Qual é que tem mais letras? Em que língua?”.

Lu: “Em português.”.

J: “Tem mais ou menos letras que em português?”.

Lu: “Mais.”.

S: “Mas querem dizer a mesma coisa não é?”.

Lu: “Sim.”.

S: “Engraçado isto. Vamos ver com outra cor? Conheces outra cor em inglês ou francês? Ou em italiano... ou em japonês?”.

(...)

Ga: “Sabes dizer preto?”.

Lu: “Preto? Não.”.

S: “Sabes dizer preto em inglês?”.

Ga: “Não.”.

S: “Sabes Lu? Dizer preto em inglês?”.

Lu: “Não, só sei dizer cor-de-rosa porque quando haviam outras pessoas na aula vinha cá uma menina dizer-nos as cores noutra língua. Já foi quando eu tinha três anos.”.

S: “Boa e não te esqueceste.”.

Lu: “Não, só me esqueci das outras.”.

Su: “Então ninguém sabe dizer preto e inglês?”.

J: “E azul?”.

Lu: (A pensar) “Azul...”.

Be: “E cor-de-rosa?”.

J: “Cor-de-rosa já dissemos não é?”.

S: “Então vá, eu sei preto. Preto em inglês é black.”.

Lu: "O gato, o gato que já fugiu da minha avó chamava-se black, era todo preto e chamava-se black."

J: "Pois, lá está."

Lu: "Era o black."

S: "Era o black... e agora já sabes porquê, porque era todo..."

Lu: "Preto."

S: "Então vamos escrever aqui preto em português, com letras maiúsculas. Quantas letras tem?"

Be: "Uma, duas, três..."

Lu: "Quatro, cinco. Cinco."

S: "Cinco. Em letra maiúscula... em letra minúscula... preto. Tem o mesmo número de letras? Em letra minúscula?"

Lu: "Deixa-me ver... eu vou ver qual é que é maior."

S: "Aí é o cor-de-rosa."

Lu: "Mas eu vou ver qual é que é maior, se é o pink ou o cor-de-rosa, não, ou o black."

S: "Ah, ainda não escrevi o black, deixa-me então escrever black (ao escrever vai soletrando o nome das letras). Então vamos ver, aqui tinha quantas letras? Preto em português."

Lu: "Cinco."

S: "Cinco."

Lu: "E aqui tem... um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete."

S: "Não, só ali."

Lu: "Um, dois, três, quatro, cinco. Cinco."

S: "Então tem cinco."

Lu: "Sim."

S: "Então, mas não tinha de ter menos?"

Lu: "O cor-de-rosa tem mais do que o black. Letras, olha, queres ver? Aqui é quatro."

S: "Então, mas olha lá, cor-de-rosa nós já vimos que tem muitas letras não é?"

Lu: "Sim."

S: "E a inglês tem menos mas quer dizer a mesma coisa."

Lu: "Sim."

S: "Preto em português, a palavra preto tem quantas letras?"

Lu: “Quatro.”.

S: “Tem quatro?”.

Lu: “Cinco.”.

S: “Cinco. E em inglês tem... quantas letras?”.

Lu: “Tem quatro. Uma, duas, três, quatro, cinco. Cinco também.”.

S: “Cinco também não é? Que engraçado, então mas na língua inglesa as palavras não têm de ser mais pequenas, mais curtas? Ou não?”.

Lu: “Esta tem, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove... e esta tem um, dois, três, quatro.” (a contar as letras da palavra cor-de-rosa e da palavra pink).

J: “E querem dizer a mesma coisa?”.

Lu: “Querem.”.

S: “Pois, então e aqui temos quantas letras?” (aponta para a palavra preto).

Lu: “Cinco.”.

J: “Então preto tem cinco letras em português... e em inglês?”.

Lu: “Cinco.”.

J: “Cinco.”.

S: “Têm o mesmo número de letras e querem dizer a mesma coisa?”.

Lu: “Querem.”.

J: “Boa. E ali cor-de-rosa e pink?”.

Lu: “Isto é pink e isto é preto. Isto é cor-de-rosa e isto é pink.”.

S: “Então o que é que nós podemos pensar? Ou concluir?”.

Lu: “Eu já sei, já sei uma coisa... as de português podes fazer assim aqui um risco...”.

S: “Uma tabela não é?”.

J: “Boa ideia Lu.”.

S: (A desenhar a tabela) “Isto é o português e isto é o inglês. Então nós podemos ver que há palavras que se escrevem...”.

Lu: “Em pequenino e outras em maior.”.

S: “E que querem dizer...”.

Lu: “A mesma coisa.”.

S: “A mesma coisa não é?”.

J: “Então, por exemplo, nós temos ali a palavra ‘voar’ com um V, um O, um A e um R. Alguém sabe como é que se diz ‘voar’ em inglês?” (aponta para a palavra que está escrita junto ao abecedário já presente na biblioteca).

Crianças: “Não.”.

J: “Fly é o mesmo que voar. Quer dizer a mesma coisa, ali como as cores não é?”.

Ga: “Sim, porque é voar e fly.”.

J: “Voar é em...”.

Crianças: “Português.”.

J: “E fly é em...”.

Lu: “Inglês.”.

J: “E dizem a mesma coisa, certo?”.

Lu: “Sim.”.

J: “Então o que é que nós podemos concluir?”.

Lu: “Que podem ter aqui, aqui voar e aqui fly.” (aponta para as colunas da tabela).

J: “Na nossa tabela, do lado do português pode ter voar e do lado do inglês pode ter...”.

Lu: “Fly.”.

J: “Fly, muito bem. Então nós podemos concluir que... pensem lá.”.

S: “Ora vamos imaginar que vamos à China, chegamos à China...”.

Lu: “E não sabemos a língua...”.

S: “E não sabemos a língua e queremos ir a um sítio, por exemplo, ao hospital.”.

Lu: “E depois dizemos o que é que se passa ao senhor doutor e ele diz:

- Eu não conheço essa língua.

Porque eles quando, quando eu digo ao senhor doutor que é... nós quando dizemos ao senhor doutor que é da Itália ou da Espanha nós falamos na nossa língua e eles não percebem.”.

J: “Não percebem se não conhecerem a nossa língua mas eles podem falar mais que uma língua, não é?”.

Lu: “Mas se eles não falarem eles vão-nos fazer outra coisa porque não percebem a língua.”.

S: “Então e o que é que eles nos fazem?”.

Lu: “Nada, eles não sabem a nossa língua. Nós podemos ensinar ao senhor doutor qual é a nossa língua e ele já sabe o que é que eu tenho.”.

J: “Então isso quer dizer que o que nós dizemos na nossa língua, que é o português, pode ser dito em outras...”.

Ga: “Palavras.”.

J: “Palavras... outras...”.

Lu: “Línguas.”.

J: “Outras línguas, ou seja, em inglês, em japonês.”.

Lu: “Francês.”.

J: “Em francês.”.

Lu: “Português.”.

Bi: “Brasileiro.”.

J: “Brasileiro...”.

Ma: “Em alemão.”.

Lu: “Islandês.”.

Be: “A índia.”.

S: “A J esta semana foi comer a um restaurante, não foste J?”.

J: “Fui.”.

S: “Vocês costumam ir?”.

Criança: “Sim.”.

Outra criança: “Eu fui já.”.

S: “E normalmente assim na porta, o que é que tem lá na porta?”.

Lu: “Tem assim a dizer ‘Restaurante’.”.

S: “Restaurante.”.

Lu: “E o da minha tia, tem lá na porta a dizer ‘Tasca do Confrade’.”.

(...)

S: “Tem a dizer restaurante, e às vezes em baixo tem assim, não sei, assim umas coisas esquisitas...” (a desenhar caracteres japoneses).

Criança: “Ah, já sei o que é...”.

Várias crianças: “É em chinês.”.

S: “Em chinês.”.

Lu: “Isto é em chinês.”.

S: “Será que quer dizer a mesma coisa? O que é quer dizer? Isto serve para quê? Nós se formos ao restaurante...”.

Lu: “Não sabemos o nome.”.

S: “Não sabemos, não é?”.

Lu: “Se nós não conhecermos o nome está aí escrito.”.

S: “Mas então...”.

Lu: “Não sabemos em que língua é. O da minha tia, eu quando fui lá comer a primeira vez eu não sabia como é que ele se chamava e depois eu disse o que é que estava escrito na porta à minha mãe e ela disse que estava escrito ‘Tasca do Confrade’.”.

J: “Era o nome, o nome do restaurante, não é?”.

Lu: “Sim.”.

S: “Mas então nós temos nos restaurantes várias línguas porque não são só os portugueses que vão aos restaurantes pois não? Aqui em Portugal só há portugueses?”.

Crianças: “Não.”.

(...)

S: “Na loja dos chineses, eles normalmente têm assim umas letras não é?”.

Lu: “E nós não sabemos... e quando eu fui ao Algarve, quando eu vou à praia, há lá meninos de outra língua.”.

S: “E como é que tu sabes que são de outra língua?”.

Lu: “Porque eu ouço eles a falar.”.

S: “E percebes aquilo que eles dizem?”.

Lu: “Não.”.

Bi: “Eu percebo porque era a nossa língua. Eu já fui ao Algarve.”.

S: “Lu, e tu conseguiste falar com esses meninos?”.

Lu: “Eu não.”.

S: “Ora então vamos voltar aqui...a esta nossa página.” (abre a página do livro onde está desenhado o mapa mundo).

Lu: “A nossa é a mais pequenina de todas.” (referindo-se ao tamanho do nosso país).

Bi: “Aqui no verde.”.

Lu: “No verde? Isto é o Algarve?”.

Bi: “Não, não, aqui no verde.”.

Ga: “A nossa escola é onde?”.

S: “Ui, está lá muito muito muito escondida aqui neste cantinho verde, que é Portugal.”.

Lu: “Então temos de fazer assim uma risca.”.

Bi: “E onde é que é.” (não se percebe).

Lu: “Acho que é aqui.”.

Bi: “Onde é que está a bota?”.

Lu: “A bota? Qual bota?”.

Bi: “Ah, está aqui um pé, ou uma cenoura.” (vai apontando para as diferentes formas do mapa mundo).

(Risos)

J: “Então ouçam lá, qual é a conclusão que nós tiramos daqui da nossa história e do que estivemos a falar? Que o que está escrito em... na nossa língua, pode ser em escrito em outras...”.

Lu: “Línguas.”.

J: “Que quer dizer a...”.

Lu: “Mesma coisa.”.

J: “Podemos dizer ‘não’ em inglês, em português que quer sempre dizer a mesma coisa.”.

Lu: “As coisas... em Portugal dizer ‘cor-de-rosa’ é maior que o ‘pink’.”.

S: “E o ‘pink’ está em que língua?”.

Lu: “Hum, inglês.”.

J: “E querem dizer a mesma coisa ou coisas diferentes?”.

Lu: “Querem dizer a mesma coisa, só que uma é maior que a outra.”.

J: “Então qual é a conclusão? Conclui lá Lu.”.

Lu: “Não sei.”.

J: “O que está escrito na nossa...”.

Lu: “Língua pode ser maior que a das outras línguas.”.

J: “A palavra pode ser maior ou mais pequena mas... pode ser escrito e dito noutra língua.”.

Lu: “Sim.”.

2ª Sessão: “À caça das letras” – 20 de novembro

Espaço exterior...

J: “O que é que vocês encontraram? O que está aí?”.

Bi: “Letras...”.

Lu: “Letras...”.

J: “São as duas letras?”.

Crianças: “Ya, ya.”.

J: “E era no banco que isso estava?”.

Crianças: “Não.”.

Lu: “Não. Era aqui.” (apontando para o tapete).

J: “Então vocês viram mal no mapa. Estavam a dizer que era no banco!”.

Crianças: “Não.”.

Lu: “É aqui no tapete.” (apontando para o mapa).

J: “É o tapete. Então mostrem lá o que encontraram.”.

Lu: “Encontramos letras, agora vamos ao escorrega.”.

J: “Segura Ri! Mostra. Boa.”.

Criança: “Ieh vamos ao escorrega.”.

J: “Querem ir agora ao escorrega? Então vão lá ver o que está lá.”.

Crianças: “Boa são mais duas. Esta está colada.”.

J: “O que é que encontraram no escorrega? Mostrem lá?”.

Ma: “Outra vez duas letras.”.

Lu: “Eu tenho uma letra o Ga tem relva.”.

(...)

S: “Ele tem relva?”.

Ru: “Cruz.”.

Lu: “Qual cruz qual carapuça.”.

Ru: “Aquela letra que eu tenho.” (imitando com os dedos).

S: “Que letra é que é Ru, diz lá. É parecida com esta?”.

Ru: “Ah já percebi.” (ao ver o Lu a virar o cartão).

Lu: “Tava colado, por isso é que eu... é quem tiver em cima... porque a cola... isto estava assim e eu arranquei com as minhas unhas e consegui, porque eles estavam em

baixo.” (a rodar o cartão para a posição que estava no escorrega e demonstra no chão).

J: “E quais é que estavam lá? No escorrega?”.

Lu: “É a relva e esta.” (mostrando o cartão com a letra E ao contrário).

J: “Relva?”.

Lu: “Sim.”.

J: “Onde é que está a relva?”.

Lu: “Está ali é aquele.” (aponta).

J: “Isso é relva?”.

Ga: “Não.” (mostrando o carácter em japonês).

S: “Então Ga, o que é que tu achas que é?”.

Ga: “É uma letra.”.

S: “É uma letra? Conheces essa letra Ga?”.

Ga: “Sim é assim, assim...” (fazendo com os dedos por cima do carácter).

J: “Que letra é essa?”.

Lu: “É o B, o H, I, jota?”.

Ga: “É o I e o jota.” (ri-se).

J: “É o I e o jota? Pronto. Depois nós vamos ver então!”.

S: “Vamos ver então! Vamos seguir.”.

Crianças: “Mais.” (a correr para a próxima pista).

J: “Vamos ver o próximo.”.

Bi: “Aqui tem três.”.

(...)

Bi: (mostra a letra A).

S: “Que letra é essa Bi?”.

Be: “É o A.”.

S: “É o A. Então e as outras? O que é que encontraram mais?”.

(...)

(As crianças queriam seguir para a próxima pista)

J: “Mas vocês ainda não disseram o que encontraram aqui.”.

Ca: “Eu encontrei um 1.” (mostrando o caractere em japonês).

J: “Encontraste um 1?”.

S: “Esse é um 1?”.

(As crianças mostravam as letras que tinham encontrado).

J: “Então o que é que encontraram aqui? Este encontraste aqui Ta?” (pegando no cartão com a letra T).

Ta: “Não foi ali.” (apontando para o tapete).

J: “Ah, foi no tapete.”.

(...)

S: “E este Ta onde encontraste?” (apontando para o cartão com o caracter).

Ta: “Aqui.” (apontando para o arco, mas não disse o nome).

S: “O que é isto?”.

Crianças: “É um arco.”.

S: “É um arco, não é?” (carregando no som da primeira letra).

(...)

S: “Já retirámos as letras todas do arco, não já? Então e agora qual é a próxima cruz?”.

(Crianças a verem no mapa).

Lu: “É no muro.”.

S: “É no muro.” (carregando no som da 1ª letra).

J: “Vão lá.”.

(...)

(Alguma disputa pelas letras).

S: “Mostrem lá as letras que encontraram no muro!”.

Be: (mostra as letras que descobriu - um A e um M em árabe).

S: “Esta. Encontraste aqui?” (apontando para o A).

Be: (a criança virou o cartão para ela) “Não. Foi no arco.”.

S: “No arco. E esta foi no muro?” (apontando para outra criança).

Ri: (apontou para o muro com o cartão com a letra M na mão).

(...)

J: “Quais foram as letras que encontraram aqui então?”.

Be: “Eu encontrei esta.” (mostrando o cartão com a letra M em árabe).

Ri: “E eu encontrei esta.” (mostrando o cartão com a letra M).

(...)

J: “Foram estas duas letras.” (pegando nos dois cartões).

“Isto é uma letra?” (pegando no cartão com a letra em árabe).

Criança: “Não sei.”.

Bi: “Não. É o número dois.”.

J: “É o número dois?”.

Lu: “É o S.”.

J: “Isto é uma letra?”.

Ri: “Não. É um ponto.”.

J: “É um ponto? Um ponto de que?”.

(Crianças riem-se).

J: “Pode ser. É a opinião dela.”.

S: “É o que ela vê.”.

J: “E tu Be? O que te parece?”.

Be: “A mim parece-me um S.”.

J: “A ti parece-te a letra S.”.

Bi: “A mim parece-me um dois.”.

J: “Então a ti parece-te um número. E a ti Ru?”.

Ru: “Parece um F.”.

Ma: “A mim parece-me um pato.”.

J: “Um pato?”.

(...)

J: “E a ti Ca?”.

Ca: “Um 5.”.

Lu: “Um 2.”.

J: “E esta letra conhecem?” (pegando no cartão com a letra M).

Ga: “Um H.”.

J: “Um H?”.

Lu: “Um ‘jota’.”.

Bi: “É de Ma.”.

J: “É de Ma? Boa. Então qual será a letra?”.

(...)

S: “Ma , olha ali para a tua letra. Que letra é?”.

Ma: “É o 3.”.

J: “3 é uma letra ou é um número?”.

Ma: “É uma letra.”.

J: “3 é uma letra?”.

Bi: “Não. É um número.”.

J: “E tu disseste que esta letra era da Ma, não foi? E sabes o nome desta letra?”.

Bi: “Ma.” (diz o nome da criança do grupo de estudo).

J: “O nome da letra é Ma?”.

Bi: “Não.”.

J: “Então? Alguém sabe?”.

Ga: “Acho que é o F.”.

J: “O F de Ma?”.

S: “Ela não é Fa. Ela é Ma.” (dizendo o nome da criança, mas com a letra F).

Bi: “‘Ma’ é um M.” (dizendo a primeira sílaba do nome).

Estagiárias: “Boa.”.

J: “É um M de Ma.”.

S: “Muito bem.”.

(...)

(As crianças dividiram-se pelos três locais onde estavam as pistas).

Be: “Encontrei.”.

S: “Boa. Traz Be.”.

J: “Vamos fazer aqui uma roda.”.

Be: “O Ga encontrou três.”.

S: “Descobridor Ru o que é que descobriste?”.

Be: “Esse é o B de Be.” (aponta para o cartão do Ga).

Bi: “E de Bi e de Bárbara.”.

J: “Vamos então começar pela letra B. Quais é que tu encontraste Ga?”.

Be: “Três.”.

Ga: “Duas.”.

S: “Na baliza. Quantas encontraste na baliza?”.

Ga: “Duas.”.

J: “Então faz assim, desculpa. Junta. Foram estas duas que encontraste na baliza, não foi?”.

Ga: "Sim."

J: "E que letra é essa?"

Lu: "Agora não temos mais."

Ga: "É..."

J: (pega no cartão com a letra em árabe) "Isto é uma letra?"

Ga: "Não."

J: "E ao contrário. A outra?" (a criança vira o cartão).

Ga: "É."

J: "E que letra é?"

Ga: "É um R."

J: "É um R? Que letra é aquela Bi?"

Bi: "É um B de Bi, Barbie..."

Lu: "Be, Bárbara."

S: "E mais. Digam mais palavras por B."

(...)

J: "Mais palavras começadas por B. Que vocês costumam usar aqui no campo."

Ri: "Bola."

J: "Bola. Muito bem, Ri. Bola começa por um..."

Lu: "Baliza."

J: "Bola começa por um..."

Bi: "B."

Estagiárias: "Muito bem."

Lu: "Cesto."

J: "Cesto começa por B? É cesto ou é besto?"

Lu: "Cesto, não é besto."

(...)

S: "Be onde é que encontraste a tua letra?"

Be: "Esta no caixote do lixo."

S: "Mostra lá para os teus colegas. Vejam aqui a letra do Be."

Ca: "É meu."

S: "É teu? Esta letra é tua? Qual é esta letra?"

(...)

Ca: “Eu tenho no meu nome.”.

S: “Pois tens esta letra no teu nome. E sabes o nome desta letra?”

Ca: (Abana com a cabeça a dizer que não).

S: “Onde é que encontraste essa letra Be?”.

Be: “Estava aqui colada.”.

S: “Colada onde?”.

Be: “No caixote do lixo.”.

S: “No caixote do lixo.” (a carregar no som da 1ª letra).

(...)

S: “E falta uma do Ru.”.

J: “Onde encontraste essa?”.

Crianças: “No portão.”.

(...)

S: “Conheces essa letra Ru?”.

(...)

J: “Ru diz lá conheces essa letra?”.

Ru: “Não.”.

J: “Mas o que é que tu disseste ali quando apanhaste a letra? Tu disseste-nos qualquer coisa ora diz lá.”.

Ru: “F.”.

J: “Foi isso que tu nos disseste?”.

Bi: “Isso é de pai.” (criança um pouco aborrecida com os colegas).

(...)

J: “Esta letra é de que Bi?”.

Bi: “De Vladimiro que eu sei, o pai disse-me.”.

J: “É de Vladimiro ou é de pai?”.

Bi: “É de Vladimiro.”.

J: “Então só o teu pai é que tem esta letra é?”.

Bi: (Abana com a cabeça que sim).

Ru: “Eu também tenho essa letra.”.

J: “Tens esta letra? Onde?”.

Ru: “No meu nome.”.

J: “No teu nome? Então como é que te chamas?”.

Ru: “Ru Pa.” (a criança diz o seu primeiro e segundo nome).

J: “Ru Pa e tens lá esta letra.”.

Ru: “Sim tem lá um ponto.” (Ru P.).

(...)

J: “Alguém sabe o nome desta letra?”.

Be: “É um S.”.

J: “Será?”.

(...)

Na biblioteca os cartões com as letras e caracteres estavam em cima da mesa e as crianças sentadas à volta.

Lu: “Esta pode ser assim ou assim...” (a rodar o cartão com um caracter em japonês).

S: “Achas que podem escrever assim de tantas maneiras ou essa letra tem uma posição certa?”.

Lu: “Tem uma posição certa, é assim.”.

S: “A nossa letra também não anda sempre à roda, pois não?”.

Lu: “Pois não.”.

(...)

S: “Então já vimos que o nosso abecedário tem quantas letras?”.

Lu: “Vinte e três.”.

S: “Tem vinte e três letras. E muito engraçado porque eu e a J estivemos a ver e então nós descobrimos que os japoneses e os árabes não têm as letras que nós temos no nosso abecedário.”.

Lu: “É destas tipo os chineses.” (apontando para um caractere).

S: “E depois tem outras letras, o que é muito engraçado. E então o que é que nós vamos ver hoje. Vamos ver as letras que descobrimos e os sítios onde as descobrimos...”.

J: “Se querem dizer alguma coisa.”.

S: “Sim. Vamos ver o que descobrimos e se há alguma relação naquilo que descobrimos.”.

(...)

S: “Então o primeiro sítio... saímos pela porta do refeitório e fomos logo onde?”.

Bi: "Ao tapete."

S: "Olhem agora o truque é assim, temos que estar muito atentos às palavras que vamos dizer."

Lu: "Tapete."

Estagiárias: "Ta-pe-te." (de forma pausada).

S: "Qual foi a letra que encontrámos no tapete Lu, consegues ver?"

(...)

Lu: "Esta." (aponta para o cartão com a letra P).

"Não, esta foi no portão."

Bi: "Posso dizer uma coisa?"

S: "Podem conversar entre vocês."

Bi: "Foi esta e esta." (aponta para os cartões com as letras C e E).

Lu: "Não. Esta foi no escorrega com esta." (pega nos cartões com a letra E e o caractere correspondente).

"Não foi Ga? Eu tirei esta do escorrega e tu tiraste esta."

S: "Foi Ga? Confirma lá o teu colega."

Ga: (Abana a cabeça que sim).

J: "Então estas duas foram no escorrega?"

Lu: "Sim."

J: "Então vamos juntar." (junta os dois cartões equivalentes costa com costa).

"Ficam assim as duas juntas. Tá descoberto."

Lu: "E no portão foi só esta." (dá o cartão com a letra P à J).

Ru: "Fui eu que encontrei."

J: "Tá aqui." (colocando os cartões em ordem na mesa).

"Escorrega, portão."

Lu: "E no muro foi esta e esta." (pegando no cartão com a letra M em árabe e com a letra T em português).

S: "Os outros meninos também podem falar."

Lu: "Foi esta?" (pegando no cartão com a letra T a questionar as outras crianças).

J: "Vejam lá. Discutam entre todos."

S: "Be lembras-te no muro? Lembrem-se lá. Quem foi ao muro..."

Lu: “Eu acho que foi esta e esta.” (pegando nos cartões com a letra em árabe e a letra A em português).

Be: “Eu apanhei o A.”.

J: “Tu achas que foi essa, mas tens que deixar os teus colegas dar a opinião.”.

J: “Quem é que foi ao muro? Be, tu que chegaste primeiro ao muro foram estas que tu viste lá?” (colocando à frente da criança os cartões com a letra em árabe e a letra A em português).

Be: “Vi esta.” (aponta para o caractere) e esta tava no arco (aponta para o cartão com a letra A).

J: “Esta estava no arco? Então não estava no muro. E para ti qual é que estava no muro?”.

Be: “Só estava esta.”.

J: “Só estava uma letra no muro?”.

Crianças: “Não. Estavam duas.”.

J: “Então qual é que era? Estava esta e mais...”.

Ca: “E esta.” (apontando para o cartão com a letra M).

J: “E essa. Vamos juntar.”.

Lu: (Junta os dois cartões como a J tinha feito anteriormente e coloca na mesa).

Lu: “E agora esta e esta.” (pegando no cartão com a letra C e o caractere com a letra B em japonês).

S: “Pergunta aos teus colegas Lu.”.

Be: “A outra na baliza e a outra.” (apontando para o cartão com o caractere T em japonês).

S: “Qual é que estava na baliza Be?”.

(...)

J: “Olhem vamos decidir um sítio e falar desse sítio. Vamos falar do arco. Quantas letras estavam no arco?”.

Lu: “Duas.”.

Bi: “Três.”.

J: “Quais eram?”.

Be: “Era o A.” (pegando no cartão com a letra A).

Lu: “Esta e esta são parecidas por isso deviam estar juntas.” (pegando nos cartões com os caracteres japoneses correspondentes às letras B e T).

S: “Não sei...Vê lá bem.”.

Bi: “Olha. Este tem dois não tem?” (pegando nos dois cartões e apontando para os pontos que o caractere apresenta).

Estagiárias: “Tem dois que?”.

Bi: “Dois pontinhos. E este porque é que só tem um? Que é diferente.”.

Ga: “Porque um tem atrás e outro tem à frente.” (referindo-se à posição dos pontos).

Lu: “Mas são parecidos.”.

S: “São parecidos, mas são...”.

Lu: “E não são os mesmos.”.

Bi: “São irmãos.”.

(...)

S: “Diz lá Bi, lembraste onde estavam essas duas letras que tem uma e duas pintinhas?”.

Bi: “Eu acho que tava...”.

Lu: “Na baliza!”.

Bi: “Não.”.

Lu: “Como é que sabes? Esta apanhou a Bi.” (pegando no cartão com a letra A em árabe).

Bi: (Acena com a cabeça a dizer que não).

Lu: “Então qual é que estava no chão, na areia?”.

Bi: “Nenhuma.”.

J: “Não estava nenhuma na areia.”.

Lu: “Ah esta estava...”.

Bi e Lu: “... no caixote do lixo.”.

Be: “No caixote do lixo, fui eu.”.

S: “Be qual é que estava no caixote do lixo?”.

(...)

Be: “Deve ser esta.” (apontando para o cartão com a letra C).

J: “Porque é que deve ser esta? Diz o que estás a pensar.”.

Be: “Parecia que era essa, mas...”.

Lu: “Eu acho que era esta.” (apontando para o cartão a letra T).

J: “Espera, deixa o Be pensar e dizer o raciocínio dele.”.

Be: “Eu acho que era essa porque eu lembro-me que era essa.”.

(...)

S: “Então quais são as ‘nossas’ línguas?”.

Lu: “Árabe e ...”.

S: “Ja...”.

Lu: “Japonês.”.

J: “Portanto...”.

S: “Ou é japonês, ou é árabe ou é português.”.

Bi: “Esta foi no arco.” (pegando no cartão com o caracter correspondente à letra A).

S: “Essa foi no arco? Então já temos aqui as três letras que encontrámos no arco. Então vamos olhar para aqui. Já temos as três letras que encontrámos no arco e agora vamos olhar todos para elas. E agora vou pedir ao Ga que olhe para as nossas três letras e que veja... que me diga a letra que conheces aqui.”.

Bi: “Eu conheço o A.”.

Ga: “Do meu nome?”.

S: “Não. Do teu nome não. Não conheces nenhuma letra que está aqui?”.

Ga: “Sim estas duas.” (apontando para os cartões com a letra A e o caracter em japonês).

S: “Conheces as duas? Que letra é esta?” (apontando para o caracter em japonês).

Ga: “Não sei, mas conheço.”.

S: “E esta?” (apontando para a letra A).

Ga: “Não.”.

S: “Mas ainda há bocado disseste o nome dela.”.

Ta: “É o A.”.

S: “É o A.”.

J: “É o A de que? Onde é que encontrámos essa letra?”.

Ga: “No arco.”.

J: “Então é o A, será que quer dizer alguma coisa?”.

Bi: “A de arco.”.

S: “A de arco, A de andorinha...”.

Bi: “De Bi.”.

Lu: “De Lu.”.

J: “Vocês têm essa letra no vosso nome, mas é a primeira letra do vosso nome?”.

Lu: “Não a minha é assim.” (fazendo com os dedos a letra L).

S: “E que letra é essa?”.

J: “Sabes o nome?”.

Lu: (corre em direção às letras que estão penduradas no fio e aponta para a letra L) É “Esta.”.

S: “É essa muito bem.”.

Be: “A primeira letra do meu nome é...” (corre também na mesma direção e aponta a letra B).

(...)

Na mesa com a letra A em português, a letra árabe o caracter japonês.

S: “Então já sabemos quais são as nossas línguas... português, árabe e a outra qual é?”.

Lu: “Esta é árabe... não! Esta é do meu nome.” (apontando para o cartão com a letra A em árabe). “Por isso é português.”.

S: “E este?” (apontando para o cartão com o caractere japonês).

Lu: “É árabe.”.

S: “Ou é árabe ou é japonês. Ainda não conseguimos perceber qual é. Mas temos aqui...”.

(...)

J: “Encontrámos estas letras todas no mesmo sítio?”.

Lu: “Sim, no arco.”.

(...)

J: “O Be já disse que esta letra é a letra?”.

Lu: “A.”.

J: “A de quê?”.

Lu: “De Be , de Lu...”.

J: “Be e Lu começam pela letra A?”.

Lu e Be: “Não.”.

Be: “O meu nome começa pela letra B.”.

J: “O teu nome começa pela letra B.”.

(...)

J: “A de arco. Não foi onde encontrámos a letra A?”.

S: “E então porque será que encontrámos também esta e esta no mesmo sítio.”
(apontando para os outros dois cartões).

Lu, Bi: “Não sei...”.

(Passado algum tempo).

J: “Quais são as línguas que temos aqui?”.

Lu: “Português, japonês e árabe.”.

S: “Então se encontrámos um A em português, será que não há um A em japonês e em árabe?”.

Lu: “Tem... devem ter...”.

(...)

As estagiárias decidem colocar os cartões fixos na parede para as crianças conseguirem visualizar melhor e chegarem a alguma conclusão.

(As letras e caracteres da letra A já estavam fixadas na parede).

S: “As letras do tapete, quem tem as letras do tapete?”.

(...)

S: “Traz cá Bi. Encontre esta no tapete?” (mostra a letra T à criança e esta confirma, abanando a cabeça).

“Que letra é esta? Alguém sabe?”.

(...)

S: “Tapete.” (acentua o T oralmente).

Lu: “Ta-ta...pe...”.

Outra criança: “T.”.

Estagiárias: “T. Muito bem.” (a seguir mostra outro cartão – letra B).

J: “Sabes que letra é aquela Ta?”.

Lu, Be, Bi: “B B B B B B.”.

S: “Mais letras...” (Bi traz mais um cartão).

S: “Esta letra encontrámos aonde?” (mostra o cartão com a letra P).

Lu: “No portão.”.

S: “Portão. Então será que letra?”.

Bi: “É a letra de pai, P.”.

J: “É a letra de **pai**, muito bem. E se encontrámos no **portão**. Então é a letra?”.

Bi: “De pai.”.

J: “Sim, mas se encontrámos no portão é a letra? Ainda agora disseste. É a letra?”.

Bi: “F?” (mas fica a dúvida e logo de seguida diz a letra correta). “P.”.

J: “Boa a letra P.”.

S: “Lu trouzeste-me a letra? Encontrámos esta letra aonde?” (e aponta para a letra E já fixa na parede).

Lu: “No escorrega.”.

J: “Então que letra será essa? **Es**-co...”.

Lu: “**E**sculpa.”.

(...) Risos

S: “Onde encontrámos esta?” (pega no cartão com a letra em árabe).

Lu: “Acho que foi no caixote do lixo.”.

S: “Foi no caixote do lixo esta? Não foi lá no campo? Quem foi o menino que foi a correr até à baliza?”.

Be: “Eu...”.

S: “... que nem olhou para as letras sequer.”.

Bi: (Dá outro cartão com a letra E em árabe).

S: “E esta encontrámos aonde?”.

Bi: “No escorrega, escorrega...” (criança aos saltos).

S: “Onde está a letra do escorrega?”.

Bi: “Escorrega, esta?” (aponta para a letra M).

S: “Foi essa que encontrámos no escorrega?”.

Bi: “Não sei...”.

S: “Então vê lá.” (dando algum tempo para a criança pensar).

Lu: “No tapete.”.

S: “No tapete estavam lá duas letras, não estavam?”.

Lu: “Sim, duas letras muito esquisitas.”.

S: “Muito esquisitas... será que era esta?” (colocando as crianças a pensar).

“Então vamos colocar em que fila?” (apontando para a fila do meio).

Lu: “Na fila do árabe. E esta é a fila do português.” (apontando para a fila do português).

(...)

Ga: “Só tenho mais estes.” (mostrando mais dois cartões, um com uma letra árabe, outro com um caractere japonês).

S: “E estes são o quê? Achas que são mais parecidos com este ou com este?” (apontando para alguns exemplos já fixos na parede).

Ga: “É mais parecido com este.” (apontando para a fila dos caracteres japoneses).

S: “É mais parecido com este não é?” (confirmando a resposta da criança).

“Então e estas são letras quê?”

Ga: “Chinês... ahhh. Japonês.”.

S: “E já vimos que não são letras são quê?”.

Ga: “Ahhhh...”.

3ª Sessão: “Vamos descobrir as diferentes ilhas” – 25 de novembro

Estagiária apresenta as três caixas de cartão a representarem as ilhas dos três sistemas de escrita.

S: “São as nossas três ilhas.”.

Lu: “É a ilha do português, do árabe e do japonês.”.

S: “Muito bem. E tu és capaz de identificar a ilha do português, do japonês e do árabe?”.

Lu: (Levanta-se da cadeira e aproxima-se das caixas).

S: “Tenta lá Lu.”.

Lu: (Aponta para a caixa do árabe) “A do japonês é esta azul.”.

S: (Deixa a criança seguir o seu pensamento) “A caixa azul é do japonês...”.

J: “Porquê? Porque é que é do japonês?”.

Lu: “Porque tem as letras... não são iguais às nossas.”.

J: “E esta verde?”.

Lu: “A verde? É do árabe.”.

J: “Porquê?”

Lu: “Porque o árabe usa letras iguais a nós.”.

J: “Ah estas letras são iguais às nossas?”.

Ga: “Não. Porque tem ali um pontinho assim.” (desenha na mesa).

“E o três tem três pauzinhos assim, só que eles fazem assim.” (continuando a desenhar na mesa).

Lu: “E tu sabes que aquilo é o três?”.

Ga: “Sei.”.

S: “Estamos a falar em letras.”.

Lu: “O três é assim.” (desenha com o dedo o número 3). “E aquilo está assim.” (desenha o caracter japonês).

J: “Qual é a conclusão?”.

Lu: “E o português é o vermelho. E o árabe é o verde.”.

S: “E o árabe é o verde... Quem tem uma opinião diferente?”.

J: “Todos concordam que a de vermelho é português?”.

(...)

Bi: “É.”.

J: “Porque é que é?”.

Bi: “Porque as letras são como as nossas.”.

J: “Então todos concordam?”.

Crianças: “Sim.”.

S: “Vocês estão a conhecer as nossas letras. É a nossa ilha esta.” (pousando a caixa na mesa).

“E agora temos aqui estas duas.”.

Lu: “Uma é do japonês e a outra é do árabe. Essa é do japonês e a outra é do árabe.” (apontando para a ilha azul e dizendo que era do japonês e a verde que era do árabe).

S: “E os outros meninos?”.

J: “Concordam?”.

Crianças: “Não.”.

Lu: “O árabe usa letras iguais a nós.”.

S: “E qual é que tu dizes que é a ilha árabe?”.

Lu: (Continua apontar para a ilha verde).

S: (Pega na caixa da ilha das letras em português e na caixa da ilha que a criança aponta como ilha das letras em árabe) “E quais são as letras que são iguais às nossas?

Diz lá. Dizes que o árabe tem letras iguais às nossas e eu estou a pedir-te que me digas...”.

Lu: “Não está aqui a letra...” (dirigindo-se para as letras que estão penduradas no fio da 1ª sessão). “Eu vou ali.”.

J: “Então vai lá. É melhor lewares a caixa e dizeres quais são as letras.”.

Lu: (Pousa a caixa no chão e salta apontando para a letra L).

J: “Que letra é essa? Mostra essa letra ali na caixa. Qual é que é igual?”.

Lu: (Aponta para um caracter japonês que é semelhante graficamente com a letra L).

J: “Então e a outra?”.

Lu: (Salta e aponta para a letra E) “É esta, mas é só com uma bolinha.”.

J: “É essa, mas é com uma bolinha?”.

Lu: “Sim, em vez desta parte aqui.” (volta a saltar e aponta para a parte de baixo do E).

J: “Então e aonde é que está a bolinha na caixa?”.

Lu: (Pega na caixa e contorna com o dedo a parte redonda a imitar uma bola do caracter japonês).

J: “Ahh. Então e achas que é igual?”.

Lu: “Não.”.

S: “Olha Lu e se tu fosses ver as letras que nós descobrimos na nossa caça ao tesouro?”.

Lu: (Aponta para a letra M) “Português.”.

S: “Mas tu estavas a dizer que as letras árabes são parecidas com as nossas, não é? Onde é que estão aqui as letras em árabe? É esta coluna? Ou é esta?”.

Lu: “Esta coluna aqui.”.

S: “Esta coluna é qual?” (apontando para a coluna do árabe).

Lu: “Do árabe... do japonês.”.

S: “Então é do árabe ou é do japonês?”.

Lu: “Do árabe.”.

S: “Então e esta?”.

Lu: “Do japonês.”.

S: “Então o que é que tu achas? Esta ilha é de onde?” (mostrando novamente a caixa azul, a da ilha árabe).

Lu: “É do árabe.”.

Ga e Ca estão na mesa a explorar os cartões com as letras do abecedário e os caracteres japoneses para colocar na respetiva “ilha”.

Ga: (Mostra um cartão com um caracter japonês).

J: “Essa letra ou caracter é de que língua?”.

Ga: “Árabe.”.

J: “Árabe? Porquê?”.

Ga: “Porque nós não escrevemos assim, escrevemos de outra maneira.”.

J: “E os japoneses? Escrevem como nós?”.

Ga: “Não.”.

J: “Então pode ser...” (dando tempo para a criança completar a ideia).

“Como é que podes ter a certeza que é árabe?”.

Lu: “Pode ser japonês.”.

J: “Pode ser japonês, diz ali o Lu e muito bem.” (O Lu estava sentado na mesa a ouvir quando interviu).

Ga: “Ahhh ...” (com algumas dúvidas).

J: “Vai ali à nossa tabela ver se te ajuda.”.

S: “Se tens dúvidas.”.

J: (Apoia a criança relembrando as línguas que estão fixas na parede) “Esta é a coluna do português, não é?” (apontando).

Ga: “Sim.” (a criança ao aproximar-se da tabela colocou o cartão do caracter japonês por debaixo da coluna certa, mas sem intenção).

J: “E esta?” (apontando para a coluna da língua árabe).

Ga: “Do japonês.”.

J: “Esta é do japonês? E esta?” (apontando para a coluna da língua japonesa).

Ga: “É do árabe.”.

J: “De certeza?”.

Ga: “Sim.”.

J: “Lu chega aqui para ajudares o teu colega. Esta coluna é?” (apontando novamente para a coluna da língua portuguesa).

Lu: “Português.”.

J: (Aponta para a coluna da língua árabe).

Lu: “Japonês.”.

J: (Aponta para a coluna da língua japonesa).

Lu: “Árabe.”.

J: “Ca chega aqui. Esta coluna é do... de que língua?” (apontando para a tabela no mesmo processo de anteriormente com as outras duas crianças).

Ca: “Português.”.

J: “E esta?”.

Ca: “Japonês.”.

J: “E esta?”.

Ca: “Árabe.”.

J: “Porquê? Porque é que esta é do japonês e esta é do árabe?” (apontando conforme as ideias das crianças). “Sabem? Como é que vocês distinguem?”.

Lu: “O português tem assim as letras e o japonês tem assim caracteres como o árabe.” (apontando para a coluna do árabe).

J: “O japonês tem caracteres como o árabe? Foi isso que nós dissemos?”.

(...) pausa

J: “Nós dissemos que o japonês tinha caracteres.”.

Lu: “E o árabe tinha caracteres também.”.

J: “É?” (colocando a criança a pensar).

Lu: “Sim.”.

Entretanto o Ga dirige-se para a mesa dos cartões, olha, mas continua com o mesmo cartão na mão – caracter japonês.

S: “Anda cá Ga. Vem aqui junto à caixa que pode ser que ajude.”.

Ga: “Este é daqui.” (apontando para a ilha árabe).

S: “Oh vê lá bem. Vamos todos ajudar aqui o Ga e olhar bem para o cartãozinho que ele tem e para as ilhas que nós temos.”.

(Lu indica ao Ga que é da ilha árabe, apontando).

Ga: (Olha mais uma vez para o cartão) “É este.”.

S: “É esse? Concordam todos?”.

Crianças: “Não.”.

J: “A Bi não concorda. Porquê Bi?”.

Bi: “Porque a caixa do português é vermelha e aquele cartão é vermelho.”.

S: “As cores não têm nada a ver.”.

J: “As cores não têm nada a ver. Nós temos ali cartões cor de rosa e não temos nenhuma caixa cor de rosa. Tem ali cartões amarelos e nós não temos nenhuma caixa amarela.”.

Lu: “E olha. Isto é português?” (apontando ainda para o mesmo cartão com o caracter japonês, mas a colocar a questão ao Ga).

Ga: “Não.”.

Ga e Bi: (Colocando o cartão ao lado da caixa árabe e fazendo a comparação, deslizando um pouco o cartão).

Ga: “Não é, pois não?”.

J: “Não é o quê? O que é que estás a perguntar Ga? Pergunta lá outra vez.”.

Ga: “Não é português.”.

Lu: “Isso é igual a isto.” (tirando o cartão das mãos dos colegas e comparando com a as letras da ilha do português).

Bi: “Não. Ele não disse isso, pois não?”.

Lu: “Tu disseste que isto era vermelho e ía para a caixa vermelha. Só que isso não é da mesma língua por isso vai para aqui.” (colocando o cartão para a caixa árabe).

Bi: “Achas?”.

J: “Mas a Bi pode não concordar, o que é que tu achas Bi?”.

Bi: (Tira o cartão dentro da caixa árabe e volta a colocar ao lado da identificação das ilhas a fazer a comparação).

S: “E se fossemos buscar outro cartãozinho acham que ajudava?”.

Crianças escolhem os cartões que mais gostam.

Lu: “Não eu não quero este. Quero um mais difícil.”.

Bi: (Pegou num cartão e já junto às ilhas estabeleceu comparações de um cartão com uma letra árabe junto da caixa árabe).

Lu: (Coloca um cartão com um caracter japonês na caixa árabe) “Já sei qual é.”.

J: “Tens que mostrar Lu. Temos que ver todos juntos. Concordam com essa letra que o Lu pôs nessa caixa?”.

Lu: “Sim.”.

J: “Pois tu concordas contigo mesmo, mas eu quero saber o que os outros meninos pensam. Olha a Ta está aqui a descobrir qualquer coisa.”.

Ta: (Um pouco tímida aponta para a caixa japonesa e indica um caracter semelhante ao do cartão que ela tem na mão).

J: “O que foi Ta? Explica-nos. Fala.”.

Ta: (Aponta para o caracter na caixa que é semelhante ao que tem na mão e desenha por cima do mesmo).

J: “Sim, o que é que tem? Explica lá.”.

Ta: “Não sei.”.

J: “Não sabes? Mas o que é que tu estavas a comparar?”.

Ta: “Este.” (levantando o cartão).

Ru: “Este é português.” (colocando o cartão com a letra R na ilha portuguesa).

J: “É esse é português. E esse Ta?”.

S: “Não será parecido? Olha ali aquela ondinha?”.

J: “Oh vira ao contrário Ta. O que é que te parece?”.

Entretanto as outras crianças vão trocando ideias no que diz respeito à divisão dos cartões pelas ilhas.

Ta: “Não sei.”.

J: “Há aí alguma coisa parecida?”.

Ta: “Não sei.”.

J: “O que é que tu achas que aqui é parecido com o que está aqui escrito?” (pegando no cartão e colocando mesmo ao lado da caixa com a identificação da ilha japonesa).

Ta: “Não.”.

J: “Não e então achas que esse cartão é de que ilha? Em qual ilha é que vais pôr esse cartão?”.

Ta: “Não sei.”.

J: “Pensa lá. Será nesta, nesta ou nesta.” (indicando-lhe as três opções).

Ta: “É nesta.” (apontando para a ilha portuguesa).

Lu: “É nessa? Isso não é português! Eu não sei escrever isso!”.

Ga: “Esta é do árabe?” (pergunta ao Lu se o cartão que tinha na mão correspondia ao árabe).

Lu: (Observa e muito assertivo) “É.”.

J: “Põe na que tu achas que é Ta.”.

Ta: (Pegando no cartão com o caracter japonês aponta para a ilha árabe).

J: “Se achas que é aí põe aí.”.

Ga pega nuns quantos cartões e pergunta ao Lu a que ilhas se referem.

Lu: “Árabe e é árabe.”.

Ga: (Coloca na caixa correspondente).

Be: (Mostra um cartão com uma letra em árabe ao Lu para este lhe dizer).

Lu: “É árabe.”.

Be: (Após a confirmação quer ser ele a colocar o cartão na caixa).

Lu: “É tudo árabe. Tudo o que eles trazem para aqui é árabe, a maior parte é português.”.

S: “Eu acho que não e no fim já vamos ver.”.

Lu: “Isto é tudo árabe.” (colocando mais três cartões com letras árabes na ilha correspondente).

Be: “Estas são pouquinhas.”.

Lu: “Estas são pouquinhas.” (apontando para a caixa japonesa). “São as do japonês. E as de português têm muitas.”.

As crianças continuam a fazer a exploração sozinhos pedindo ajuda ao Lu para confirmar alguns cartões que suscitem dúvida.

Be: “Esta é do árabe?” (mostrando um cartão com uma letra em árabe).

Lu: (Olha). “Não, não. Esse é o três.” (a letra árabe é muito semelhante ao número três).

Be: “É aqui?” (apontando para a caixa japonesa).

Lu: “Não.”.

Be: “Aqui?” (apontando para a caixa portuguesa).

(Virando-se para trás pergunta à J) “Isto é aqui?”.

J: (Não responde de momento deixando as crianças descobrir entre elas).

Lu: “Isso é o três... Isto é... aqui.” (colocando o cartão à sorte na caixa árabe).

J: “Não se esqueçam de olhar para o que está escrito nas caixas, pode-vos ajudar.”.

As crianças continuam a dividir os cartões pelas ilhas e o Lu está a “orientar” essa divisão.

Já na manta junto da tabela que construímos com os cartões da sessão 2, as estagiárias e crianças confrontaram a divisão realizada.

S: “Já vimos que aqui temos a coluna do...” (apontando para a coluna do português).

Crianças: "... português."

S: "Aqui no meio."

Lu: "Árabe."

S: "E aqui deste lado o..."

Lu: "O japonês."

S: "Japonês. Certo Be?" (repetindo o mesmo processo à criança).

(...)

S: "Be e aqui?" (apontando para a última coluna, a do japonês).

Be: (Pensar).

Lu: "Enganámo-nos em tudo. Metemos isso no árabe e metemos aquelas letras... não, metemos isso no japonês." (apontando para a coluna do meio, a do árabe). "E metemos aquelas da coluna do japonês no árabe." (apontando para a coluna do japonês).

S: "Tu enganaste os teus colegas?"

Lu: "Não, enganei-me."

J: "Enganaram-se. Porque é que dizes isso? Como é que percebeste isso agora Lu?"

Lu: "Só agora é que eu vi."

J: "Só agora é que tu viste o quê?"

Lu: "As colunas... e eu pensava que aquele era... não era do árabe."

S: "Então Lu queres vir aqui à caixa ver qual foi o teu erro?"

J: "Pois. Ver os erros e quais são os erros."

(...)

J: "O Lu diz que nos enganámos, então ele agora tem que nos explicar onde é que nos enganámos."

Bi: "Porque tem muitas." (apontando para a caixa árabe).

Lu: "Não, mas isso, umas podem ter mais do que as outras."

J: "Pois também acho que sim."

S: "Diz lá Lu, qual é que está aí que não pertence?"

A criança dá a volta aos cartões a procurar...

J: "Essa é a ilha quê?"

Lu: "Árabe."

J: "Então o que é que está aí a mais que não está bem?"

A criança procura um cartão em especial...

Ga: "É esta?" (pegando num cartão da ilha árabe).

Lu: "Não."

(...)

Lu: "Eu vou passar estes dois para aqui porque estes são do árabe." (pegando em dois cartões com letras árabes da caixa japonesa e colocou na caixa árabe).

J: "Quais é que são da árabe?"

Lu: "Estes." (mostrando dois cartões com letras árabes).

J: "Porque é que esses são da árabe?"

Lu: "Porque tá ali." (apontando para a tabela da parede).

(...)

J: "E agora já está tudo bem?"

Lu: "Não."

Ru: "Falta uma."

Ga: "Falta esta." (mostrando um cartão com uma letra árabe).

Ta: "E esta também." (mostrando um cartão com um caracter japonês).

Ga: "É esta Lu?" (mostrando a que tinha na mão).

Lu: "Não é aquela ali." (apontando para a tabela).

(...)

S: "Eu vou tentar facilitar um bocadinho. Nesta que tem menos." (pegando na ilha japonesa). "Esta é a ilha?"

Crianças: "Japonês."

S: "Japonês."

A estagiária começa por tirar cartão a cartão e perguntar se está certo ou errado.

S: "Está certo ou errado?" (pegando num cartão com uma letra em árabe). "Está certo ou errado esta?" (pergunta novamente).

Crianças: "Errado."

S: "Errado. Esta é de onde?"

Crianças: "Do árabe."

S: "E esta aqui?" (outro cartão árabe).

Lu: "Árabe."

S: "Porque é que achas que esta é do árabe?"

Lu: “Porque é parecida com esta.” (referindo-se ao outro cartão colocado anteriormente).

S: “Porque é parecida com aquela. E esta Ruben? Está certa na ilha ou não?” (mostrando um cartão com um caracter japonês).

(Criança não responde).

Ga: “Não.”.

S: “Então é de qual?”.

Be: “É do Japão...”.

Ga: “É do árabe.”.

Estagiárias: “É do árabe?”.

J: “São parecidas?”.

S: “Oh Lu arranja-me aí uma letra do árabe.”.

O Lu procura na ilha árabe e dá um cartão com um caracter japonês.

J: “Oh Lu arranja uma letra árabe.”.

Lu: “Tá aqui.”.

S: “Tá aqui o quê? Esta é parecida com esta?” (juntando este cartão ao outro que já estava na mão).

Ga: “Não...”.

Lu: “Mas vocês disseram para eu procurar uma letra do árabe e eu já encontrei.” (continua a procurar na ilha do árabe).

S: “Então procura aí uma letra do árabe para ver se esta é parecida ou não.”.

(O Lu dá mais um cartão com um caracter japonês).

S: “É do árabe? Se quiseres olha para ali e encontra uma letra do árabe.” (apontando para a tabela da parede).

Ga e Lu: “Estas são parecidas...”.

Lu: “... só que esta tem ali duas risquinhas.” (apontando para os dois cartões que a estagiária tinha na mão muito semelhantes).

S: “Mas achas que são parecidas?”.

Crianças: “Sim.”.

S: “Então e esta que ainda há bocado puseste para aqui e disseste que era do árabe, não foi? Põe essa aqui ao pé destas.”.

Lu: “Tá ali.” (mostrando um cartão com uma letra árabe).

A estagiária tem neste momento, três cartões com caracteres japoneses e um cartão com uma letra em árabe.

Lu: “Não, esta tem três e aquela tem dois.” (referindo-se aos pontos e traços que as letras e caracteres continham).

S: “Olha, então essa é ainda outra?”.

Lu: “A que não tem nada.”.

S: “Ainda é outra? Letra, não é?”.

Lu: “Sim.”.

S: “Vamos pôr esta aqui.” (juntando o cartão ao lado dos outros na mão). “E o que é que acham? Olhem para aqui.”.

J: “Olhem lá.”.

Ri: “São diferentes.”.

S: “São diferentes Ri?”.

(...)

S: “O que é que vocês acham? Uma característica desta letra (letra árabe numa mão) que seja diferente destas.” (caracteres japoneses).

Ri: “Porque elas não são iguais.”.

S: “Não são iguais. Qual é que pertencem ao mesmo conjunto, és capaz de dizer?”.

Ri: “Este e este.” (apontando para os cartões com os caracteres japoneses semelhantes – um com os *riscos* e o outro sem os *riscos*).

S: “Então estes pertencem ao mesmo conjunto?”.

O Lu dá mais um cartão com um carácter japonês semelhante aos referidos anteriormente.

S: “Esse é de onde Lu? É deste lado?” (a criança aponta para o lado onde estavam os outros caracteres).

Lu: “É igual a esta.” (tirando da mão da estagiária o cartão com o caractere semelhante). “Só que esta tem duas e aquela tem uma.” (referindo-se aos traços que passavam pelo caractere).

S: “E este cartãozinho pertence ao conjunto?” (indicando o cartão com a letra árabe).

Ma: “Não.”.

S: “Porque não Ma? O que é que tu achas que é diferente?”.

Ma: “Porque esse tem três lados.”.

S: “Este tem três lados?”.

Lu: “Está aqui.” (dando mais dois cartões com letras árabes).

S: “Essas são de onde? De que conjunto? São deste lado?” (levantando a mão com o cartão com a letra árabe). “Ou deste?” (levantando a mão com os cartões dos caracteres japoneses).

Lu: “São as duas do árabe.”.

J: “Então temos ali dois conjuntos é isso, na mão da S?”.

S: “Uma há-de ser do japonês e a outra do árabe.”.

Estagiárias: “Qual é a do japonês?”.

Lu: “Do japonês? Esta é do japonês e esta é do árabe.” (trocando).

A estagiária levanta as mãos em direção à tabela que está na parede para estabelecerem a comparação.

J: “É? Olha lá para a coluna. Qual é o conjunto japonês?”.

Lu: “É essa.”.

J: “Essa qual? Diz Ri.”.

(...)

J: “Então agora olhem para as mãos da S. Quais são os cartões japoneses das mãos da S?”.

O Lu tenta colar um cartão com um caracter japonês na coluna do japonês.

S: “Então esse é de que conjunto?”.

Lu: (Apontando para a coluna do japonês e batendo ao de leve na parede).

S: “É desse.”.

J: “Qual é esse?”.

S: “Qual é a língua?”.

Lu: “Ára... Japonês.”.

S: “Japonês. Então este há-de ser o...” (levantando a mão com os cartões com caracteres japoneses). “Este é o japonês.” (voltando a lembrar). “E este é o?”.

Lu: “E o outro é o árabe.”.

S: “E este é o árabe. Então e acham que aqui nesta caixa...”.

J: “Está correto?”.

S: “Esta divisão está bem feita?”.

Lu: “A do português está tudo bem que eu sei as letras do português.”.

S: “A do português está tudo bem. Aqui é que há dúvidas, não é?” (apontando para a caixa da ilha árabe). “Então temos que voltar a pôr isto correto certo?”.

(...)

A estagiária tem na mão direita dois cartões com as letras árabes e na mão esquerda quatro cartões com caracteres japoneses. As crianças estão em roda e no centro estão as três ilhas.

S: “Então aqui temos...” (levantando a mão direita).

Crianças: “O árabe.”.

S: “O árabe e nesta mão temos?” (levantando a mão esquerda).

Crianças: “O Japonês.”.

A estagiária coloca os cartões que tinha na mão à frente da ilha respetiva.

S: “E agora o que é que vai acontecer? E agora vou chamar a Ca. A Ca vai olhar para dentro desta ilha...” (apontando para a ilha com os caracteres japoneses), “e... está aqui qualquer coisa que não está correto, pois não Ca? Se calhar está aí um ou dois cartões que não estão na ilha correta.” (a ilha apenas contém três cartões – dois com letras árabes e um com um caractere japonês). “Qual será? Já vimos que estes cartõezinhos pertencem a esta ilha.” (apontando para os cartões que foram colocados à frente da ilha).

(...) A criança não interage.

S: “Espreita cá para dentro. Qual é que tu achas a letra mais parecida com estas que estão aqui.” (voltando a apontar os cartões). “Uma que esteja aqui dentro vê lá.”.

Ca: (Aponta para o cartão com o caractere japonês acertando).

S: “É essa? Tira e põe junto dos outros cartões. Achas que é essa?”.

Ca: (Acena com a cabeça dizendo que sim).

S: “Boa. Mas nós já vimos que esta ilha é? Japonês não é?”.

Ca: (Volta a acenar com a cabeça).

S: “Achas que estes cartões estão bem aqui?” (apontando para os dois restantes que estavam dentro da caixa).

Ca: (Acena com a cabeça dizendo que não estão bem).

S: “Não estão bem, pois não? De onde serão esses cartões?”.

Ca: “Devem ser desta ilha.” (apontando para a ilha árabe).

S: “E porquê? Tira lá para comparar?”.

(...)

S: “Não olhes cá para dentro que isto tá tudo virado e ao contrário.”.

J: “Já vimos que está ao contrário.”.

Ca: “Porque aqui...” (apontando para as letras com a identificação da ilha), “tem uma letra que é igual aqui.” (apontando para o cartão que tem na mão).

S: “Vejam bem a Ca.”.

J: “Estão a ouvir o que a Ca está a dizer?”.

S: “A Ca descobriu dois cartões que estavam na ilha errada e viu porquê. Porquê Ca explica lá aos teus colegas.”.

Ca: “Tá aqui uma letra que é igual a esta.”.

S: “Que é igual. Igual ou parecida não é Ca? Então quer dizer que estes cartões são desta ilha, não é?”.

Ca: (Acena a cabeça dizendo que sim).

S: “Então vamos pôr aqui.” (juntando a outros que já estavam colocados à frente da ilha).

J: “Então e esses cartões são de que língua?”.

Ca: “De árabe.”.

J: “Árabe, muito bem.”.

S: “Então vamos tirar estes desta ilha.” (retirando todos os cartões colocados na ilha árabe). “Ca podes colocar esses cartões dentro dessa ilha.” (os outros que estavam colocados à frente da ilha japonesa).

J: “Que é a ilha ja...”.

Ca: “Japonês.”.

J: “Japonesa. A ilha do japonês.”.

S: “Vamos pôr estes aqui.” (referindo-se aos cartões já comparados da ilha árabe). “Que é a ilha do árabe.”.

J: “Que descobriste uma letra parecida.”.

(...)

S: “Então agora vais escolher dali...” (apontando para os cartões com as letras espalhados na manta), “uma letra para cada ilha. Vê lá se consegues depois daquilo que estivemos a dizer.”.

(...)

J: “Escolhe uma letra árabe.”.

Ma: (Criança escolhe um cartão com uma letra árabe).

J: “É árabe? Pergunta aos teus colegas se concordam. Acham que essa letra é árabe?”.

Crianças: “Nãooooo. Simmmm.”.

J: “Porquê sim, Ga? Porque é que achas que é árabe ?”.

Ga: “Porque... nós não desenhámos assim, desenhámos de outra maneira.”.

J: “No Japonês não é ?”.

Lu: “Isso parece um três mas tem uma pintinha e nós não fazemos assim o três.”.

J: “Pronto, mas então já vimos que não é Japonês. Foi o que tivemos a ver agora não foi ? Tínhamos trocado as caixas, as ilhas. Então é...”.

Ga: “Japonês.”.

J: “É Japonês?”.

Ga: “Não, é árabe.”.

J: “É árabe, vamos lá pôr na caixa do árabe.”.

A Ma coloca o cartão com a letra árabe na ilha árabe.

Ga: “Eu já tinha dito.”.

J: “Eu sei. Mas eu estava só a perguntar. Agora encontra um caractere em Japonês Ma.”.

Ma: (criança pega num cartão com uma letra árabe).

J: “É japonês?”.

A criança não responde.

J: “Pergunta aos teus colegas se concordam contigo.”.

Ga: “Ehh... não. É do árabe.”.

J: “Porque é que é do árabe?”.

Ga: “Porque nós não desenhámos assim.”.

J: “E os Japoneses desenharam assim?”.

Ga: “Nós desenhámos assim, só que nós não desenhámos a bola.”.

Lu: “Só que nós podemos desenhar assim, mas só que podemos fazer o desenho ou fazer essas letras.”.

S: “Mas diz lá a tua ideia, de onde achas que é aquele cartão? É do árabe ou do Japonês? Be!”.

Be: “É do árabe.”.

S: “É do árabe porquê?”.

Be: “Porque nós não desenhamos assim...”.

(...)

J: “Esta letra é do árabe porque nós não desenhamos assim e os japoneses desenharam assim?”.

Lu: “Não.”.

(...)

S: “Então vem ver Lu na caixa, como é que os japoneses desenharam.”.

Lu: “Porque o árabe tem aqui na caixa as letras.” (apontando para a ilha do japonês).

S: “Essa ilha é do árabe?”.

Lu: “Não porque o japonês tem ali...” (apontando para a identificação da caixa), “uma letra que não é igual a esta aqui assim.” (sobrepondo o cartão com a letra árabe no caractere japonês).

S: “Não é parecida com essa, pois não?”.

Lu: “Não.”.

S: “Logo daí tu deduzes que seja daqui desta ilha.” (apontando para a ilha árabe).

Lu: “Sim.”.

S: “Então agora escolhe um cartão para a ilha do japonês.”.

A criança pega num cartão com uma letra árabe, observa e compreende que não foi o pedido. De seguida, coloca novamente na manta e pega num cartão com outra letra árabe.

Lu: “Esta.”.

S: “Essa é qual?”.

Lu: “É daqui...” (a criança vira o cartão), “porque eu estou a ver uma letra igual.” (comparando com a identificação da caixa).

J: “Boa, muito bem. Então é uma letra...”.

Lu: “Árabe.”.

A própria criança já faz a seleção dos cartões das letras em árabe.

(...)

J: “Vê se encontras uma japonesa.”.

Lu: “Uma japonesa? Uhm...” (criança tenta identificar a letra na tabela fixa na parede). “Esta...” (pegando num cartão com uma letra árabe), “é parecida com esta.” (comparando com a identificação da ilha em japonês).

J: “Achas?”.

Lu: “Assim.” (a criança roda o cartão a tentar encontrar alguma semelhança ao carácter que está na caixa).

J: “Se tu reparares... Se vocês repararem as letras em árabe têm aqui uma coisa que as japonesas não têm.” (apontando sobre a caixa).

Lu: “Pontos.”.

J: “Ora... os pontos.”.

A criança coloca automaticamente o cartão com a letra árabe na ilha respetiva.

Lu: “E esta tem pontinhos.”.

S: “Boa.”.

Lu: “É árabe. Tá aqui uma do árabe que eu vi ali.” (apontando para a tabela fixa na parede).

J: “Essa é árabe?”.

Lu: “É japonês.”.

J: “Boa.”.

Lu: “Se está ali aquela... e eu encontrei aqui uma parecida com aquela, mas tinha assim uma bolinha... Era assim...” (mostrando um cartão com um carácter japonês e apontando para a *bolinha*), “e era assim.” (apontando desta vez para o grafismo do carácter).

De seguida coloca o cartão novamente na manta e continua a procurar.

S: “Então e esta há-de der de onde?”.

Lu: (Muito rapidamente e apontando para a ilha japonesa) “Daqui, porque o árabe tem pontinhos e aquela...” (referindo-se ao cartão que ele andava à procura), “não tem. Por isso isto é do árabe, porque também tem aqui um pontinho.”.

J: “São parecidos os pontinhos?”.

Lu: “Não. As do árabe são assim.” (pegando num cartão com um carácter japonês e com o dedo contorna a *rodinha* que o carácter continha).

J: “Isso é árabe? Olha lá para a caixa.”.

Lu: “Não.”.

J: “São parecidos esses pontinhos com as do árabe?” (apontando para a identificação da caixa em árabe).

Lu: “Não, porque as do árabe é tipo um triângulo... é parecido com um triângulo.”.

J: “E estão preenchidos. Então achas que esse é de que ilha? Esses cartões são de que ilha?”.

Lu: “São desta.” (colocando os cartões na ilha japonesa). “Eu sei todos do português...”.

J: “Esta é a ilha? Onde tu puseste os cartões é a ilha?”.

Lu: “Japonês.”.

J: “Boa.”.

S: “Ri, queres tentar ajudar o Lu?”.

Ri: “Sim.” (muito satisfeita).

Ga: “Eu quero.”.

S: “Vamos lá. Então vem para aqui Ga.”.

Lu: “Esta é do árabe.” (pegando num cartão com uma letra árabe).

A criança aguarda um pouco e depois volta a confirmar a sua ideia com mais certeza.

Lu: “Árabe, esta é do árabe.”.

Ga: “Deixa-me ajudar.”.

S: “Boa.”.

J: “Então vá.”.

Lu: “Esta é do japonês.” (pegando num cartão com um carácter japonês).

J: “Boa.”.

S: “Muito bem, já estão a apanhar o jeito.”.

Lu: “Esta é do japonês também.” (pegando num cartão com outro carácter japonês).

Ga: “Não, essa é do árabe.”.

Lu: “Não...” (apontando para o cartão e com o dedo passa por cima dos *riscos* do carácter).

J: “Discutam lá.”.

S: “Explica Lu.”.

Ga: “Mas é do árabe...”.

Lu: “Só que”... (procurando um cartão da ilha japonesa como exemplo). “Olha aqui a que eu acabei de ver.”.

S: “Pois ele não estava aqui sabes, não viu.”.

Lu: (Virando os cartões dentro da caixa japonesa para encontrar o cartão que pretende mostrar ao colega) “Eu acabei de meter aqui... esta.”.

Quando encontrou o cartão colocou ao lado do cartão que o Ga diz que é do árabe e faz a comparação.

Estagiárias: “Olha ali Ga.”.

J: “Esta já estava na caixa.” (apontando para o cartão que o Lu acaba de retirar).

Lu: “Sim. E esta é parecida com esta.” (apenas o que distingue os dois cartões são os tais *traços* que o carácter contém).

J: “O Lu está a comparar. Boa.”.

A criança volta a colocar os cartões na ilha japonesa.

Lu: “Esta”... (pegando num cartão com uma letra árabe), “é do árabe.”.

Entretanto a Ri e o Ga também vão procurando cartões.

Ga: “Se calhar esta é do...” (pegando num cartão com uma letra árabe, mas ainda não demonstra muita confiança na resposta).

Be: “Árabe.”.

Lu: “É do árabe é. Esta aqui”... (pegando num cartão com um carácter japonês olha para a tabela da parede para confirmar a sua ideia. Olha para o cartão e para a tabela por duas vezes e por fim diz). “É do japonês.”.

Entretanto o Ga coloca um cartão na ilha errada...

S: “O que é isto aqui Ga?” (dando o cartão para a mão da criança).

Ga: (Fica a olhar para o cartão).

Lu: “Isso é do árabe. É parecido.”.

Ga: “É do árabe.”.

S: “Sim? São parecidas com estas que aqui estão dentro?” (pegando em dois cartões com letras em árabe para comparar com o cartão com o carácter em japonês).

J: “Olha lá.”.

4ª Sessão: “Vamos descobrir o que falta” – 27 de novembro

S: “Lu, estavas então a dizer que ilha começava por...”.

Lu: “Ahhh... I.”.

S: “Por I. Estás a ver aí algum I? Ta ajuda o teu colega.”.

Lu: “Eu não sei qual é o I.”.

S: “Não?”.

J: “Procura lá...”.

S: “Tenta lá ver.”.

J: “Então como é que sabes que ilha começa por I?”.

Lu: “Porque... porque I de ilha, é I de ilha.”.

J: “É pelo som não é?”.

Lu: “Sim.”.

J: “Muito bem.”.

S: “Então vê lá...”.

J: “Não consegues identificar aí o I?” (no conjunto de letras).

(A criança mexe nos cartões com as letras e agarra num D).

S: “Esse será um I? Mostra aos teus colegas.”.

Crianças: “Não.”.

S: “Quem reconhece o I?”.

Ri: (Pega imediatamente num cartão com a letra I) “Este.”.

S: “A Ri reconheceu o I. Mostra o I aos teus colegas Ri.”.

J: “Boa.”.

(O Be, entretanto e antes de ver o cartão que a Ri tinha agarrado, agarra num cartão também com um I).

S: “Boa Be, muito bem. Mas só vamos usar um I ok? Ora, eu vou pôr aqui um bocadinho de cola e tu, Ri vais colar ali na linha da ilha. Onde está a ilha? Onde está?”.

Lu: “A ilha das letras está ali.” (aponta para o sítio onde está desenhada uma ilha).

S: “Está ali. Cola lá.”.

(A Ri cola o cartão com a letra I junto à imagem da ilha).

S: “Muito bem, isso mesmo. A seguir ao I vem o LH, LH... eu vou dar uma ajuda... LH tem duas letras juntas, tem que ter um L e um H.”.

Bi: “É um I”.

Lu: “I”.

Ga: “Este com este...”.

S: “Um L, um L de lápis...”.

Bi: “E de lesma.”.

S: “E de lesma, um L de lápis, de lesma. Quem já descobriu o L?”.

Lu: “L, L.” (enquanto procurava dizia o nome da letra).

J: “Olha, eu estou a ver alguém com ele na mão.”.

Bi: “De Lia.”.

S: “De Lia, boa.”.

J: “Estou a ver alguém com o I na mão.”.

Lu: (Com um cartão com a letra O na mão) “Sou eu.”.

J: “Será essa?”.

Lu: “Não, é o Ga.”.

Bi: “De Liliana.”.

J: “Um L.”.

S: “Um L. Um L de Liana.”.

J: “Há alguém que o tem na mão.”.

(O Lu tira da mão do Be o cartão que este tinha na mão e mostra, ficando a olhar para nós com ar de expectativa).

S: “Será esse o L? Mostra aos teus colegas.”.

Be: “Não, fui eu que tinha na mão.”.

S: “Que letra é aquela Be? Conheces?”.

Be: “É um L.”.

S: “É o L, muito bem. Mas a seguir ao L tem que vir um outro para fazer o LH, tem que vir o H.”.

Lu: “Eu começo por I.”.

S: “Be, vens cá por o I?”.

Be: “Sim.”.

(O Be levanta-se para colar o cartão com a letra I).

S: “Falta um H.”.

Be: (A apontar para a letra I, que já estava colada) “Isto é um I.”.

S: “E agora a seguir ao I pões o L, certo?”.

Lu: “Qual é o H?”.

S: “H de hipopótamo.”.

J: "Juntinho Be."

S: "O H é uma letra..."

Lu: "Hipopótamo começa por I."

S: "Pois, aí é que está, o H é uma letra muito interessante porque..."

J: "Não tem som."

S: "Não tem som, por isso é que tu pensas que hipopótamo começa por I mas tem lá um H antes. Um H de hospital."

Ri: "É esta." (agarra num cartão com a letra H).

J: "Boa Ri."

S: "Muito bem Ri, onde é que tu já viste essa letra?"

Bi: "É um H."

S: (Agarra no cartão e mostra) "Já viste esta letra em algum sítio Bi?"

Bi: "Sim."

Lu: "No hospital."

S: "No hospital, por exemplo, não é?"

Bi: "É de hospital."

S: "É um sinal de informação, a informar que é o hospital."

(Ri cola o cartão com a letra H).

S: "E agora é fácil não é?" (Soletra a palavra ilha). "Tem que terminar em A."

Be: (Agarra num cartão com a letra A) "A."

S: "A, muito bem Be."

Bi: "O."

S: "Ilha não é ilho."

(Be cola o cartão com a letra A).

S: "Muito bem, a seguir vem quem?"

Crianças: "O abô."

S: "Quem?"

Crianças: "O abô."

S: "Abô." (as crianças não estavam a pronunciar bem a palavra).

Lu: "Avô." (dando destaque ao V).

S e J: "Avô." (repetem o que o Lu tinha dito).

S: "Então começa em que letra? Avô. Quero saber a primeira letra."

(...)

(Be agarra num cartão com a letra A)

S: “Que letra é essa Be?”.

Be: “A, é o A.”.

S: “É o A, tem que começar em A.”.

(O Be levanta-se para colar o cartão com a letra A).

S: “E a seguir? Vamos lá tentar descobrir... Vô, avô.”.

Lu: “De avelha, de abelha.”.

S: “Não é de abelha.”.

Bi: “Vespa.”.

S: “Vespa, boa.”.

Lu: “É V.”.

J: “É V.”.

S: “É um V. Qual será o V? Quem reconhece o V?”.

(Crianças mostram várias letras, demonstrando vontade de acertar).

S: “V de vespa, de vinte.”.

Lu: “De vinte? Então é esta.” (mostra o cartão com a letra U).

J: “É parecida.”.

S: “Um V de vitória.” (faz o “desenho” da letra).

Lu: “Assim?” (a repetir o gesto).

S: “Exatamente. Vamos lá tentar descobrir, viram o gesto do Lu?”.

Lu: “Está aqui.” (volta a mostrar o cartão com a letra U).

S: “Não.”.

J: “É parecido...”.

S: “Tem um biquinho.”.

(Lu agarra num cartão com a letra V e com um grande sorriso na cara levanta o cartão).

J: “Mostra Lu.”.

S: “Olhem aqui...”.

J: “Olhem aqui o V de vitória. Não fazem assim com os dedos vocês?” (faz o gesto e algumas crianças imitam o gesto).

Bi: E de vespa.

S: “E de vespa.”.

J: “E de vespa.”.

(...)

S: “Vamos lá pôr o V.”.

(Lu cola a letra na tabela).

S: “A última letra... avô, ô.”.

J: “Ô.”.

Lu: “É V.”.

J: “O V já está lá.”.

S: “Olhem a minha boca, olhem... é o desenho da letra.”.

(Crianças começam à procura da letra).

Lu: (Mostra o cartão que tinha escrito Ô) “Esta.”.

J: “Boa.”.

S: “Muito bem. Olhem para aqui... também temos este.” (mostra o cartão Ô e o Ó).

Lu: “Mas só que podemos fazer...”.

Be: “É um qualquer.”.

S: “Um qualquer? Será?”.

J: “São iguais?”.

S: “Eles são iguais?”.

Crianças: “Não.”.

Lu: “Dá só este” ... (aponta para o cartão que ele próprio escolheu – Ô), “porque este tem assim isto tipo um chapéu e este” ... (aponta para o cartão que tem escrito Ó), “ não tem.”.

S: “Tem um acento não é?”.

J: “Então e como é que nós sabemos qual é qual? Qual é que é o de avô?”.

S: “Olha óh Lu porque é que tu dizes que este é que é do “avô”? O do chapéu.” (cartão com Ô).

Lu: (A procurar nos cartões, encontra o que está à procura, um cartão com um O) “Está aqui o de avô.”.

S: (Agarra no cartão) “Também temos este...” (põe os três cartões visíveis para as crianças). “Mas vamos lá dizer avô.”.

Crianças: “A-vô.”.

S: “A-vô, como é que fica o Ô? O O? Isto é um O não é?”.

Lu: “Sim.”.

S: “Sozinho é um O.”.

Lu: “Sim.”.

S: “E com este acento, este chapéu? Fica... Ô. E com este acento fica Ó.”.

Lu: (Agarra no cartão com a letra O) “Então é este, então é este.”.

S: “Será? É avo ou avô?”.

Lu: (A pensar, coloca o cartão com a letra O, junto às duas letras já coladas anteriormente, o A e o V) Avo?”(a rir-se). “É avô.”.

S: “Então se é avô, o O fica com um...”.

(...)

Lu: “Então é esta.” (agarra no cartão com a letra Ô).

S: “É essa não é? Porque o O fica com um som mais fechado.”.

Be: “A-vó.”.

S: “Vó, avó.”.

Be: “É um A.”.

Lu: “A.”.

S: “Começa por um A.”.

Lu: “Eu fui buscar um A.” (mostra um cartão com a letra V).

S: “Esse é um A?”.

Lu: “Não.”.

(Be mostra o cartão com a letra A e vai colá-lo em frente ao desenho da avó).

Lu: “Depois é esta...”.

S: “Essa, que letra é essa, sabes?”.

Lu: “Não.”.

J: “É o...”.

S: “Tenta lá.”.

J: “Óh Lu... vitória.”.

Lu: “É de vitória.”.

J e S: “É o...” (fazem o início do som, como se fosse apenas a imitar o vento).

Lu: “V.”

S: “É o V.”.

(Lu cola a letra na tabela).

S: “E agora muita atenção para a que vem a seguir porque não é avô é avó.”.

(...)

Be: “Encontrei.” (Com o cartão com a letra o na mão).

S: “Será este?”.

Lu: (a pensar...) “Ó, Ó..”

S: “Ó, um Ó bem carregado, por isso tem de ter lá... algo”.

Lu: “Aquilo.” (faz com os dedos a forma do acento).

S: “Não vou dizer mais.”.

Ru: “Aqui.” (Pega no cartão que tem escrito Ó).

J: “Boa Ru.”.

S: “Ru, muito bem.”.

(Ru ri-se).

S: “Com acento não é? Nós não dizemos avo, dizemos avó.”.

J: “É avó.”.

S: “Olhem agora esta que vem aí é muito grande, é o na-ve-ga-dor, por isso a primeira letra é o na...” (faz um som que indicia o N).

J: “Na...”.

(...)

Be: “É esta.”.

S: “Que letra é essa que tu tens Be? Conhecês essa letra?”.

(Be demonstra-se pensativo).

S: “Ta, que letras tens?”.

(Ta não responde).

Lu: “É um N de Lu.”.

S: “Ta, que letra tens tu?”.

Ta: “Esta.” (mostra o cartão com a letra N).

Be: “V, eu tenho o V.”.

S: “Mas eu quero o N.”.

S: “Na-ve...”.

(...)

S: “Na-ve... olha, assim está escrito nave.”.

(...)

Ta: “É este?”.

S: “Navega... ga. Vai o Ga agora ver.”.

J: “Sabes porque é que vais tu Ga?”.

Ga: “Porquê?”.

J: “Navega, Ga.”.

Lu: “É a tua primeira letra Ga.”.

Su: “Vais tu ver o ga.”.

Ga: “É esta.” (mostra o cartão com a letra G).

S: “É essa... e mais?”.

J: “Na-ve-ga...”.

(Ga mostra o cartão com a letra A).

S: “Boa, vai lá.”.

J: “Boa.”.

S: “Vai lá colocar.”.

(Ga cola os dois cartões).

S: “Agora -dor. “D de dado, onde está o D de dado?”.

Be: “É esta aqui.” (mostra um cartão).

S: “Na-ve-ga-dor... é um D.”.

(Be mostra o cartão com a letra M).

S: “Isso é um M... eu quero um D.”.

Be: “Um D?”.

S: “Sim.”.

Be: “É este.” (mostra um cartão com a letra D).

S: “Boa, muito bem. E agora vais tu descobrir sozinho... OR.”.

J: “Já tens o D, falta OR.”.

S: “Um O e um OR... Ca, ajuda. Na-ve-ga-dor.”.

J: “Olha a boca, olha Be... Na-ve-ga-dor.” (dá ênfase à sílaba “dor” e gesticula com a boca).

(Be agarra na letra O).

J: “Boa, o O. Qual é que falta? OR... falta ainda mais uma... na-ve-ga-dor.”.

(Lu coloca cola no cartão com a letra O e o Be cola).

J: “E agora? Navegador... OR... O... falta uma letra. Assim só é navegado. Nós queremos navegador.”.

(Be agarra um cartão com a letra R e mostra).

J: “Boa Be, muito bem. O Be encontrou. Foi pelo som Be? Na-ve-ga-dor.”.

(Be cola o cartão).

(A Y está a escrever e a pronunciar as palavras em japonês).

Y: “Shima.” (ilha).

Todos: “Shima.”.

Y: “Avô é...”.

(Y a escrever em japonês a palavra avó).

Y: “Obaasan.”.

Todos: “Obaasan.”.

Y: “Navegador é...” (escreve).

Lu: “Navegador é pequenino”.

Y: “Kookaishi.”.

Todos: “Kookaishi.”.

(Y a escrever a palavra avestruz).

Y: “Dachoo.”.

Todos: “Dachoo.”.

(risos).

Y: “Qual é este?” (aponta para o desenho do rinoceronte).

Crianças: “Rinoceronte.”.

Y: “Ok. Este é...” (escreve enquanto as crianças esperam expetantes para ouvir a palavra). “Sai.”.

Todos: “Sai.”.

Lu: “Sai.” (faz o gesto de sair com a mão).

Y: (Diz que sim com a cabeça e ri-se) “Sai.”.

Crianças: “Javali.”.

Y: (Escreve) “Inoshishi. Este é inoshishi.”.

Todos: “Inoshishi.”.

Be: “Mundo.”.

Y: “Mundo... Sekai.”(escreve).

Todos: “Sekai.”.

Y: “Muito bom.” (ri-se).

J: “Já repararam ali... no navegador, como é que se diz Y outra vez? Navegador...”.

Y: “Kookaishi.”.

Todos: “Kookaishi.”.

J: “Já viram ali o tamanho...? Nós dizemos na-ve-ga-dor... kookaishi. Quer dizer a mesma coisa... E a nossa palavra é maior.”.

Lu: “Sim. Tem mais letras... uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove... nove letras.”.

(Bi levanta-se e vai contar as letras da palavra em português).

Bi: “Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.”.

S: “E o japonês Bi? Vai lá...”.

J: “Nove letras em português.”.

S: “E em japonês? Vai lá ver.”.

(Bi conta os caracteres).

Lu: “... cinco, seis... seis.”.

Bi: “Seis.”.

J: “E quer dizer a mesma coisa.”.

Bi: “Só que mais pequenino.”.

J: “Escreve-se mais pequenino, com menos letras.”.

S: “Olhem e viram como é que a Y escreveu em japonês? E agora vamos ver em árabe.”.

Lu: “E o mundo como é que é?”.

S: “O mundo? Está aqui... sekai.”.

Y: “Sim.”.

S e J: “Sekai.”.

S: “Vamos ver agora em árabe... Quem consegue ir ler o que está aqui?”.

Lu: “Eu.”.

S: (ri-se) “És? Sabes como é que se diz ilha?”.

Lu: “Ilha.”.

S: “Jazíra.”.

Lu: “Jazíra?”.

S: “É, jazíra. E avô diz-se jade.”.

Todos: “Jade.” (repetem várias vezes tentando dizer cada vez melhor).

S: “E avó é jadda.”.

Todos: “Jadda.”.

S: “E navegador é bahar.”.

Todos: “Bahar.”.

S: “Avestruz é na-‘ama.”.

Todos: “Na-‘ama.”.

S: “Na-‘ama.”.

Todos: “Na-‘ama.”.

S: “Boa. Rinoceronte diz-se qarne wahíd.”.

Todos: “Qarne wahíd.”.

S: “É giro não é? Javali diz-se jinzír.”.

Todos: “Jinzír.”.

S: “Mundo... ‘alam.”.

Todos: “‘alam.”.

S: “‘alam. Digam lá outra vez.”.

Todos: “‘alam.”.

S: “E agora eu vou escrever só aqui uma palavra em árabe para vocês verem... vou tentar escrever que isto é muito difícil... só para vocês verem como é que eu vou escrever. Quem descobrir leva um prémio. Ora, eu vou tentar fazer aqui...”.

S: “E agora vão ver aqui como é que acontece no árabe...”.

(S posiciona a caneta e de imediato...).

Lu: “Direita para a esquerda.”.

S: “Será?”.

Lu: “É da direita para a esquerda, isso é a direita.”.

(S continua a escrever a palavra até terminar).

Lu: “É da esquerda para a direita...”.

S: “É da esquerda para a direita, não é giro?”.

Crianças: “Sim.”.

S: “Vocês sabiam? Quem quer tentar vir fazer um?”.

Crianças: “Eu.”.

S: “Dá para todos.”.

S: “Se quiseres voltar a escrever o avô escreves mais aqui à frente ok? Mas tens ainda estas todas para fazer.”.

Lu: “Eu?”.

S: “Sim, escolhes uma.”.

Lu: “Eu estas todas?”.

S: “Não, escolhes uma.”.

J: “Escolhe uma palavra.”.

(Lu começa a escrever a palavra avestruz em árabe, copiando as letras).

Bi: “Depois sou eu...”.

Lu: “Isto é difícil.”.

S: (a rir-se) “É difícil não é? Mas é divertido.”.

(Lu continua a escrever...).

Ga: “Eu também quero escrever.”.

S: “Sim, já vamos.”.

(Lu continua a escrever...).

Lu: “É difícil...”.

(Lu desenha uma letra muito parecida e mostrando noção do espaço que a mesma ocupa).

J: “Boa.”.

(Lu acaba de escrever).

J: “Muito bem Lu.”.

S: “Boa Lu.”.

Todos: “Muito mal não está não está, muito bem assim é que é.” (cantiga habitual após a concretização de uma tarefa).

J: “Vá, Be, qual queres?”.

S: “Escolhe uma.”.

Ga: “Também quero.”.

(...)

(Be começa a escrever...).

J: “Qual é que estás a escrever Be? É o rinoceronte? Não... é o javali.”.

(Be continua a escrever).

(Be dá por terminada a palavra...).

Ru: “E a risca?”.

J: “Tu escreveste jinzír... javali. Óh diz lá jinzír.”.

Be: “Jinzír.”.

Ru: “Agora sou eu...”.

Ma: “A seguir sou eu.”.

(Ga já tinha a caneta na mão).

J: “Qual é queres? Qual é que vais fazer?”.

(Ga vai até à linha do mundo).

J: “Vais fazer o mundo?”.

Ga: “Sim, mundo.”.

J: “Então vá... ´alam, não é?”.

(Ga começa a escrever...).

S: “Olha que é da direita para a esquerda.”.

J: “Não te esqueças. É ao contrário de nós.”.

S: “Tens que começar a escrever daqui não é?” (aponta-lhe o canto direito).

J: “Da direita para a esquerda.”.

S: “Daqui para aqui.”.

Ga: “Ahhh.”.

(Começa novamente a escrever).

(Entretanto a Bi que já escreveu o seu nome numa folha e a Y já transcreveu para japonês, procura na tabela que está fixada na parede com o alfabeto japonês, nomeadamente hiragana, o seu nome. Mais especificamente, confronta os caracteres que a Y escreveu com o significado dos mesmos na tabela).

Bi: “Está aqui uma letra igual a esta.”.

J: “Agora vais fazer tu.”.

Bi: “Eu já fiz o meu nome aqui.”.

J: “Sim, mas agora vais copiar o japonês.”.

S: “Ela está a ver se descobre, tenta aí, força Bi.”.

Bi: “Nós quando fomos à procura daquelas letras na baliza...”.

S: “Sim.”.

Bi: “Onde é que elas estão?”.

S: “Vamos lá ver.”.

J: “Procura lá a primeira.”.

S: “Tem assim uma ondinha não é? Olha eu já a descobri.”.

(Bi procura na tabela).

S: “Olha uma já descobri.”.

Bi: “Qual?”.

S: “Tens de ver.”.

Bi: “Esta?”.

S: “Essa já descobri.”.

Bi: “Deixa ver... Esta!”.

S: “Este caracter é igual a esse?”.

Bi: “Não... Este? Não!”.

S: “Ora tenta lá ver esse...”.

(Comparam o que está escrito na folha com o caractere).

Bi: “É... É igual.”.

S: “Qual é que é igual?”.

Bi: “Esta.”.

S: “É igual a qual?”.

Bi: (Aponta para o caractere que está escrito na folha) “A este...”.

S: “A esse, sim...”.

J: “E esse qual é? É um...”.

Bi: “É um... B?”.

J: “Será?”.

Bi: “M? Espera...”.

(Faz a correspondência com os dedos dos caracteres japoneses com as letras do alfabeto latino do seu nome, consoante o que já tinha consultado na tabela).

Bi: “A.”.

J: “É um A. Então o que é que... quer dizer que este aqui é duas letras não é?” (aponta para o caracter correspondente ao Bi). “Uma letra, duas letras, três letras.” (apontando para o nome escrito em português).

Bi: “Isso é o B.”.

J: “É o... é só o B? Ou é bi?”.

Bi: “Bi.”.

J: “É que nós já vimos que não é só uma letra (character), também pode ser duas letras (caracteres). Não é? Então vamos lá encontrar... este é o A, se este é o A, este é o Bi. Onde está o Bi? Vamos procurar...”.

(Bi começa à procura).

J: “O primeiro character representa o Bi.”.

Bi: “Ehhhh...” (aponta para o character na tabela que representa o Bi).

J: “Exatamente... olha lá... Bi, o A... e agora este qual vai representar?” (aponta para o character seguinte que a Bi ainda não procurou). “Óh vê aqui.” (aponta para o nome dela que ela própria escreveu em português).

Bi: “Este.” (aponta para o N).

J: “Então este é o...” (aponta para o character japonês que representa o Bi).

J e Bi: “Bi.”.

J: “Este é o A” (aponta para o character japonês que representa o A) “e este vai representar qual?”.

Bi: “Este.” (aponta para o N do seu nome).

J: “O N Bi, procura lá o N.”.

(Bi começa a procurar na tabela).

Bi: “n... n... n...”.

J: “Eu já vi...”.

Bi: “Onde?”.

J: “Óh olha lá para o character... estás perto.”.

(Bi continua a procurar).

J: “Estás à procura de qual? Aponta-me lá com o teu dedo.”.

Bi: “Deste.”.

J: “Ora olha bem para o character... olha aqui para este lado.” (depois de ver bem o character, disse para olhar para a tabela para procurar).

Bi: “Este.” (muito efusiva).

J: “Ah... é o N... Bi... Já temos Bian, só falta o ca. Onde está o ca?”.

Bi: “Um C de Casimiro.”.

J: “Um C de Casimiro, muito bem.”.

(Bi procura).

Bi: “Tenho que olhar para estas porque afinal sei...” (refere que tem de olhar para as letras do alfabeto latino que estão na tabela e fazer correspondência aos caracteres japoneses).

J: “Mas tens que ver aqui.” (refere-se à tabela).

Bi: “E este é o A.” (apontando para o último carácter do seu nome).

J: “Vamos ver.”.

(Bi procura).

Bi: “Onde é que estás tu? Este está mesmo escondido, não está?”.

J: (a rir-se) “Está mesmo escondido está.”.

S: “Qual é que andas à procura?”.

J: “Da última.”.

S: “Olha o Bi.”.

J: “Não, esse já encontrou.”.

S: “Esse já está, é o último?”.

J: “Vai aqui.” (para explicar à S o que faltava encontrar).

S: “Bi-an-ca.”.

Bi: “Um C de Casimiro.”.

J: “É um C de Casimiro.”.

J: “O que é que estivemos a fazer hoje Lu?”.

Lu: “A Y veio cá ensinar-nos letras de...”.

Bi: “Japonês.”.

Lu: “De japonês.”.

J: “De japonês. Vocês já conheciam alguns caracteres não já?”.

Lu: “Sim.”.

J: “De que atividades que nós fizemos?”.

(Lu dirige-se para a parede onde estão fixados os cartões com as letras e caracteres da utilizados na atividade da segunda sessão).

Lu: “Foi da primeira.”.

J: “Da primeira ou da segunda?”.

Lu: “Foi da primeira, foi esta.” (aponta para os cartões).

J: “Foi a segunda, a primeira foi a história.”.

(...)

Lu: “A Y veio cá ensinar-nos letras...”.

(...)

Lu: “e... e... fazer aquelas coisas, aqueles números.” (aponta para a tabela utilizada na sessão).

J: “Números? Quais números?”.

Lu: “Aqueles letras que estão ali.”.

J: “Então aprendemos a escrever...”.

Lu: (dirige-se para junto da tabela utilizada e preenchida na sessão) “E isto que está aqui fomos nós.” (aponta para a coluna da língua árabe visto que as crianças tiveram oportunidade de copiar as palavras escritas em árabe).

J: “Isso fomos nós...”.

Lu: “E este fui eu.”.

J: “Pronto. E do outro lado, que é o japonês...”.

Lu: “Foi a Y.”.

J: “Foi a Y... e ela ensinou-nos a escrever ilha, avô, avó...”.

Lu: “Javali.”.

J: “Javali.”.

Lu: “Ahhhh.” (olha para a tabela).

Bi: “Navegador.”.

Lu: “Navegador.”.

Bi: “A ilha.”.

Lu: “Avestruz.”.

Bi: “Ilha.”.

Lu: “Rinoceronte, javali.”.

Bi: “Ilha.”.

Lu: “E mundo... e já dissemos.”.

J: “Mundo. Muito bem. E depois o que é que fizeram? Viemos para aqui para a mesa...”.

Lu: “E depois fizemos... isto aqui.” (aponta para o nome dele escrito na folha em japonês).

J: “O que é isso aí?”.

Lu: “O meu nome em português, o meu nome em japonês e o meu nome em japonês feito por mim.”.

J: “Exatamente, primeiro a Y fez o nome em japonês e depois vocês...”.

Lu: “Não, não, em primeiro eu fiz o meu nome em português.”.

J: “Sim.”.

Lu: “Depois a Y fez o meu em japonês e depois eu fiz o meu em japonês.”.

J: “Exatamente, muito bem. Além do japonês também estivemos a ver as palavras em...”.

Lu: “Árabe.”.

J: “Em árabe, não foi Ma?”.

Ma: “Foi.”.

J: “E estivemos a dizer algumas palavras, não foi?”.

Ma: “Sim.”.

Lu: “E quando é que nós ficamos com outras línguas?”.

J: “Gostavas?”.

Lu: (ri-se) “Sim.”.

J: “De aprender outras línguas?”.

Lu: “Sim.”.

J: “Mas olha nós já estamos...”.

Ga: “Eu gostava de aprender francês, inglês.”.

Lu: “Eu gostava de aprender também francês e inglês... hum.... Italiano, espanhol e também... ah... Alemanha.”.

J: “Alemão.”.

Lu: “Alemão.”.

J: “Então isso quer dizer que estão a gostar destas atividades, é isso?”.

Lu: “Sabes porque é que eu... eu vou... quero aprender alemão?”.

J: “Porquê?”.

Lu: “Porque a minha mãe disse que eu, que nós, acho que vamos à Alemanha e eu não sei como é que se fala.”.

J: “Depois aprendes facilmente.”.

Ma: (Começa a contar em alemão).

J: “Diz lá, diz lá.”.

Ma: (Começa de novo a contar).

J: “Isso quer dizer o quê em português?”.

Lu: “E eu vou dizer isso a todas as pessoas?”.

Ma: “É em alemão.”.

J: “Isso é em alemão, mas isso quer dizer alguma coisa em português.”.

Lu: “É contar.”.

J: “É contar o quê?”.

Ma: “É contar em alemão.”.

J: “Um...”.

Ma: (Volta a contar em alemão).

J: “Isso é até sete então?”.

Ma: (Abana a cabeça a dizer que sim).

J: “Muito bem.”.

5ª Sessão: “Vamos jogar ao dominó” – 2 de dezembro

J: “Vimos logo na primeira sessão... é uma...”.

Ru: “Avestruz.”.

J: “É uma avestruz. E então, qual é que tu achas que é a primeira letra? A-ves-truz.”.

Lu: “A.”.

J: “Pelo som. É o Ru, ele também sabe. Qual é que tu achas que é a primeira letra?”.

(Ru procura e mostra um cartão com a letra A).

J: “É o A não é? A-ves-truz. Muito bem. Então vais colar lá...”.

(Após a J ter colocado a cola no cartão, o Ru pegou no cartão com a letra A virado ao contrário, ou seja, a letra estava de “pernas para o ar”. Antes de colar, o Ru vira o cartão demonstrando assim que conhece a letra).

J: (A acenar com a cabeça afirmativamente e a sorrir) “Muito bem Ru.”.

Lu: “Depois é o V, depois é o V, eu sei.” (a sorrir).

J: “Agora, vens tu Lu?”.

Lu: “Sim.”.

J: “A-ves-truz. Qual é a letra?”.

Lu: (A olhar para os cartões existentes) “É o V.”.

J: “É o V. E então, onde está o V?”.

Bi: “É o V de vento.”.

J: “V de vento, muito bem.”.

(Lu continua à procura).

J: “O V de vento disse aqui a Bi e muito bem. Qual será o V?”.

Lu: (Mostra o cartão com a letra M) “É esta!”.

J: “É esse o V? E como é que a letra fica direita, mostra-me lá.”.

Lu: (Vira o cartão) “Como um três.”.

J: “Será?”.

Lu: (Pensativo e a sorrir) “Não.”.

Ma: “Aquele ali é de Ma.”.

J: “Aquele ali é de Ma... que letra é aquela?”.

Lu: (Coloca o cartão com a letra M de lado, de forma a ficar parecido com um 3) “Assim é que fica V.”.

Bi: “Deixa-me ver.”.

J: “Será?”.

Lu: “Assim é que é o V.”.

J: “Este é de Ma, é um... M. É o M de Ma. Então já não é um V.”.

Lu: “Sim.” (entretanto agarra num cartão com a letra R e mostra).

J: “Será? Ru reconheces aquela letra? Achas que é um V?”.

Lu: “É do nome.”.

Ru: “Sim.”.

J: “É um V?”.

Ru: “Não.”.

Ri: “Não.”.

J: “Então?”.

Lu: “É do nome dele.”.

J: “Então Ri?”.

Ri: “É um R.”.

J: “É um R, de Ri e de Ru.”.

Bi: “E do outro.”.

J: “E do outro Ru.”.

(Lu agarra num cartão com a letra L).

J: “E essa? Tu sabes... é um V?”.

Lu: “Não porque esta é do meu nome.”.

J: “Então e qual é?”.

(Lu olha para o cartão).

Be: “É o L.”.

J: “É o L... mas nós estamos à procura de um...”.

Lu: “V.”.

J: “Então qual será o V?”.

Lu: (Agarra num cartão com a letra E) “Esta?” (a sussurrar).

J: “Achas que esse é um V?”.

Be: “É um R.”.

Ma: “É de Ma aquele também.”.

J: “Aquele também é de Ma.”.

Ru: “Aquele também é meu e do outro.” (referindo-se ao outro Ru da sala).

J: “Também é teu... exatamente.” (apontando para o cartão com a letra E). “É a última letra não é Ma?”.

Ma: “Acaba no fim.”.

J: (A rir-se) “Acaba no fim, pois... tem que acabar no fim.”.

(Lu agarra num cartão com a letra T).

J: “Conheces esta Ta?”.

Bi: “De Ma, de Ma, de Ma...”.

J: “Também tem em Ma. E na Ri.”.

Ru: “No meu não.”.

Lu: “E Ta?”.

J: “E Ta... Conheces aquela letra.”.

(Ta abana com a cabeça a dizer que não).

Lu: “Ta, T.”.

J: “Ta, T, muito bem. É a tua primeira letra não é Ta? Do teu nome.”.

(Ta abana com a cabeça afirmativamente).

Bi: “De Ta.”.

J: “De Ta. Então Lu? Qual será o V? Alguém sabe qual é o V?”.

Ri: “Eu.”.

J: “Qual é o V Ri?”.

(Procura nos cartões).

Lu: (Agarra no cartão com a letra V) “Esta.”.

J: “Boa. Olha o Lu já descobriu. Achas que é aquela Ri?”.

Ma: “Não.”.

J: “Não é um V? Como é que a letra fica direita? Mostra lá.”.

(Lu roda a letra).

Ri: (Tira o cartão da mão do Lu e roda-o. Mostra o V invertido).

J: “É assim o V?”.

Bi: “Não, eu sei como é que é...” (agarra no cartão) “é assim.” (coloca o cartão na posição correta).

J: “Concordam que é assim?”.

(Ru abana a cabeça afirmativamente).

Lu: “Não.”.

Criança: “Sim que eu já vi nas notícias.”.

J: “Viste nas notícias?”.

Lu: “É nas notícias, nas notícias das letras?”.

J: “Não, é nas notícias, quando aparece em rodapé, aquelas...”.

S: “Legendas.”.

J: “Legendas da notícia que vai aparecer a seguir aparece as letras.”.

S: “E nós na tabela também já usámos o V.”.

J: “Olhem lá aqui estes V, como é que é? São assim ou são assim?” (mostra o cartão na posição correta e depois inverte-o).

Crianças: “São assim.” (indicando a posição correta).

S: “Onde é que nós usámos o V Lu?”.

J: “Onde é que está o V? Em que palavras?”.

Bi: (Levanta-se e aponta na tabela) “Na avó.”.

J e S: “Na avó.”.

Lu: “No avô.”.

S: “No avô.”.

Lu: “E no navegador.”.

J e S: “Navegador.”.

S: “Não é? Então agora é a-ves-truz. Tem lá um V na mesma.”.

J: “E qual será a letra que vem a seguir ao V? A-ves.”.

Bi: “É um A.”.

J: “É a avastruz?”.

Lu: “Avastruz?”.

J: “Se fosse um A era avastruz.”.

Lu: “Avastruz?” (ri-se).

J: “É avestruz.”.

Lu: “Não é avastruz.” (ri-se).

J: “Um A já vimos que não é senão é avastruz, é...”.

J e S: “A-ves-truz.”.

S: “Ouçam o som ali do navegador.”.

J e S: “Na-ve-gador.”.

Lu: “Na-ve, Na-ve.”.

S: “Na-ve-ga-dor. A-ves-truz.”.

Bi: (Levanta-se, dirige-se à tabela) “Já sei...” (aponta para o A à medida que vai falando)

“Este é um A, este é um A, este é um A e este é um A.”.

S: “Muito bem.”.

(...)

S: “Mas agora queremos descobrir qual é a letra que vem ali a seguir ao V... e nós já demos uma ajudinha... Na-ve-gador.”.

J: “Ouçam a S, a S está-vos a dizer... olhem o som que vem a seguir ao V, na-ve.”.

Bi: “É um N.”.

J: “É um N?”.

Bi: “Eu sei qual é que é.”.

J: “Na-ve... qual é a letra que vem a seguir?”.

(...)

J: “A seguir ao V... ouçam... na-ve.”.

Lu: “É de nave.”.

J: “Sim, mas na-ve.”.

Bi: “Eu sei qual é.”.

J: “Qual é?”.

Bi: “É esta...”. (Agarra num cartão com a letra E).

J: “E que letra é essa?”.

Bi: “É...”.

Be: “É um R.”.

J: “É um R?”.

Lu: “É o D.”.

J: “Quem tem esta letra no nome?”.

Lu: “A Ma.”.

J: “Ma, Be, Ru. E que letra é esta Be?” (com o cartão com a letra E na mão).

Be: “R.”.

J: “Be, be.”.

(...)

Lu: “É um B, é um B.”.

J: “Não.”.

S: “Qual é o último som que a J faz?”.

Bi: “N, N, N.”.

J: “A primeira sílaba... ber.”.

Lu: “É um B.”.

J: “Isso é a primeira letra.”.

S: “Sabes o que é sílaba Lu? Foi o que tu fizeste ali com o navegador, com os dedos...”.

J: “Na-ve-ga-dor.”.

S: “Óh vai lá fazer com os dedos, como tu fizeste.”.

(...)

S: “Fizeste na-ve...”.

Lu: (Começa a considerar cada letra uma sílaba) “Na-ve-ga-dor.”.

S: “Faz lá Lu.”.

Lu: (Aponta para o N e o A) “É duas letras.”.

S: “As duas primeiras letras fazem a primeira sílaba, não é?”.

Lu: “Sim.”.

S: “Porquê?”.

Lu: “Porque assim era só estas letras.” (aponta com o dedo, considerando que o N corresponderia ao NA, o A ao VE, o V ao GA e o E ao DOR). “Na-ve-ga-dor.”.

J: “Pois, e então como é que é? Na...”.

Lu: “Na (aponta para a sílaba NA), ve (aponta para a sílaba VE), ga (aponta para a sílaba GA), dor (aponta para o DO) e depois é aqui, uma só...”.

S: “DOR... não, como é que tu disseste?”.

J: “DOR é tudo. Na-ve-ga-dor.” (ao mesmo tempo que diz marca as sílabas com os dedos). “Essa tem três.”.

J: “A-ves.”.

Lu: “Truz.”.

J: “Truz.”.

Lu: “Tem três.”.

Ta: “É esta.” (mostra o cartão com a letra R).

J: “E antes dessa? Tu já tinhas dito há bocado Ta.”.

Be: “Esta.” (mostra um cartão com a letra T).

J: “A-ves-truz, boa!”.

(...)

J: “Aquela letra, que letra é aquela Ta?”.

Bi: “De Ta.”.

J: “A que o ele está a pôr agora, o Be.”.

Ta: “Não sei.”.

J: “A-ves-truz. É um T de Ta.”.

Ma: “E de Ma.”.

J: “Também tem em Ma e também tem em Ri. Então e agora a seguir ao t... A-ves-truz.”.

Lu: “Três.”.

J: “É um R.”.

(Ru mostra um cartão com a letra R).

J: “Exatamente Ru, muito bem.”.

Ru: “E é o nome da minha letra.”.

J: “É a letra do teu nome.”.

Be: “E a minha também.”.

J: "A primeira letra do teu nome."
(Ru cola o cartão com a letra).
J: "Truz... e agora? Truz... uz."
Lu: "Mais duas."
(Ru faz o sinal de duas com os dedos).
(Be mostra um cartão com a letra U).
J: "Boa Be."
(Be cola o cartão).
J: "A-ves-truz... zzzzz."
(Ru mostra um cartão com a letra Z).
J: "Boa Ru."
(Ru ri-se, feliz).
Lu: (ri-se) "Como é que ele consegue?"
S: "Sabes que letra é essa Ru?"
Ru: "Não."
Lu: "É do teu nome..."
Ru: "Não, não."
J: "Será?"
Ru: "Não."
S: "Olha, eu vou fazer o som..."
Bi: "Zebra, zebra, zebra."
S e J: "Boa."
J: "É o Z de zebra."
S: "Zebra."
J: "Zebra."
Bi: "Eu jogo o jogo do abecedário e acaba em Z."
J: "Óh Lu... rinoceronte, qual é a primeira letra?"
(...)
J: "Qual é o R?"
Bi: "É..."
Ta: "Esta." (Aponta para um cartão com a letra R).
J: "Boa, a Ta descobriu."

Lu: “É a Ta.”.

J: “Ela não tem nenhum R no nome dela.”.

(Ta cola o cartão com a letra R).

S: “E a seguir ao R?”.

J: “Ri.”.

(Be pega num cartão com a letra I).

J: “Boa Be.”.

S: “No, No, Na, Ne, Ni, No...”.

Bi: “No.”.

J: “Ri-no.”.

Bi: “É um O.”.

S: “Antes do O?”.

J: “Pois, antes do O... eles estão a mostrar o O já.”.

S: “Antes do O... é um N de nada.”.

J: “N, N.”.

(Ru mostra um cartão com a letra N).

J: “Boa Ru, boa.”.

S: “Então e qual é a seguir ao N? No... é o...”.

Bi: (com olhar fixo) “O O.”.

S: “O O, muito bem. E a seguir?”.

(...)

S: “Ri-no-ce... agora aqui vamos dar uma ajudinha porque esta letra pode-se ler ‘se’ como ‘que’, esta letra pode ser um C de cão e C de cesto, por isso é que é um ri-no-ce.”.

J: “Ri-no-ce.”.

(Be mostra um cartão com a letra E).

J: (sorri) “Antes desse...”.

(Entretanto já tinham encontrado o C).

S: “Então e a seguir a esta letra?”.

J: “Ri-no-ce...”.

S: “Ce.”.

(...)

J: "Pensem lá... Ri-no-ce."

S: "Ce."

(O Be pega e mostra um cartão com a letra E).

J: "Boa Be... ele já a tinha na mão porque já sabia que era a seguir."

S: "E a seguir vem outra letra que se pode ler de duas maneiras... ri-no-ce-ron... é um R, pode ser de rato, mas aqui nós... aqui não arranhamos a letra, dobramos a língua e então dizemos ri-no-ce-ron, ron..."

(Lu imita o gesto da boca que a S fez no ron).

S: "Mas na verdade é um R."

(Ru mostra um cartão com a letra O).

J: "Antes dessa..."

(Ta mostra um cartão com a letra R).

J: "Boa Ta."

Bi: "De Bárbara."

S: "De Bárbara e no Bárbara também enrolas a língua para dizer o R não é? Óh diz lá... Bárbara."

Bi: "Bárbara."

S: "Não dizes Bárbara (a carregar/ exagerar nos R) pois não? Dizes Bár-ba-ra."

J: "O Be já está ali a pôr o O. Ri-no-ce-ron."

S: "Ron..."

(Ru mostra um cartão com a letra N).

J: "Boa Ru."

S: "Ron-te... TE. E a seguir, qual será? T."

J: "Ri-no-ce-ron-te ... TE."

(Be mostra um cartão com a letra T).

J: "Boa."

(Be sorri).

J: "A seguir ao T é a última letra... ri-no-ce-ron-te."

S: "TE."

(...)

(Ru mostra um cartão com a letra E).

J: “Porque é que é este Ru? Explica lá... porque é que é este? Porque é que achas q é este?”.

S: “É porque não é... ele pegou ao calhas.”.

J: “Não sei, tu não sabes explicar.”.

(...)

Ma: “Esse é de Ma.”.

J: “Rinoceron-te. Achas que é este.” (cartão com a letra E).

(Ru abana a cabeça a dizer que não).

J: “Não? Não é?”.

(Pousamos o cartão com a letra E).

Bi: “É este.” (mostra um cartão com a letra U).

J: “Rinocerontu?”.

(Ma mostra um cartão com a letra E).

J: “É esse Ma?”.

Ma: “Este é de Ma.”.

J: “É ali a Ma, ela sabia que é Ma, rinoceronte... estava-lhe a soar, por isso é que ela estava a dizer que era Ma...”.

(Ma cola o cartão com a letra E).

Lu: “É ilha com ilha, ela jogou bem.”.

S: “É ilha com ilha, muito bem.”.

(...)

J: “Como é que vais pôr essa peça Ta?” (peça com o desenho da ilha de um lado e escrito em árabe ‘mundo’ do outro. A peça inicial, a já jogada, tinha o desenho da ilha dos dois lados).

S: “Tens que pôr imagem com imagem, não é?”.

J: “A ilha a bater com a ilha.”.

(Ta coloca a peça ao lado da já jogada, onde não é possível jogar).

J: “Será?”.

Lu: “Não, eu sei como é que é.”.

Ru: “Eu sei.”.

S: “Ela também sabe.”.

J: “Podes pôr aqui, aqui ou aqui.” (mostra-lhe as várias hipóteses onde pode colocar a peça). “Mas é imagem com imagem, isto se calhar não quer dizer ilha.” (aponta para o que está escrito em árabe na peça).

(Ta coloca a peça de forma correta – imagem da ilha com imagem da ilha).

J: “Exatamente, boa.”.

S: “Ri, ou podes jogar ilha ou podes jogar o que está escrito aqui. O que será que está escrito aqui, Ri? Queres consultar a nossa tabela? Se calhar é melhor...”.

Bi: “Ilha.”.

S: “Toma, queres levar a peça para consultar?”.

J: “Pode não ser ilha Bi.”.

S: “Desta vez é a Ri. Ri, vais ver ali à tabela o que é que quer dizer essa palavra...”.

(Ri dirige-se para junto da tabela com a peça na mão).

S: “O que é que quer dizer Ri? Já descobriste alguma palavra igual a essa?”.

Ri: “Mundo.”.

J: “Diz Ri.”.

Ri: “Mundo.”.

J e S: “Mundo, muito bem.”.

S: “Então ou vens buscar a imagem ou...”.

J: “Essa vai para lá não é Ri? Dá cá que eu levo. E tu escolhes uma para ti.”.

S: “Ou podes escolher a palavra mundo em português ou em japonês.”.

Lu: “Ou em árabe.”.

S: “Porque em árabe já descobrimos.”.

J: “Já está lá. Ou o desenho do mundo.”.

S: “A imagem. Vá lá Ri, queres a imagem, queres a palavra escrita em português ou a palavra escrita em japonês?”.

(Ri olha para a tabela).

Ri: “Quero em japonês.”.

S: “Queres em japonês?”.

(Ri acena afirmativamente com a cabeça).

J: “Vê como é que se escreve...”.

S: “Então olha lá... vai lá ver como é que se escreve mundo em japonês... vê lá os caracteres, tenta memorizar alguns.”.

Lu: “Os caracteres que a Y escreveu.”.

S: “Se necessitares de alguma peça... Já conseguiste memorizar o primeiro caractere?”.

(Ri acena afirmativamente com a cabeça).

S: “Como é que é? Tem assim um tracinho.”.

Lu: “Eu sei.”.

S: “Depois outro em cima e outro, não é?”.

Ri: “Sim.”.

J: “Então vamos ver se encontramos.”.

S: (A espalhar melhor as peças) “Eu estou-te a ajudar a pôr aí algumas.”.

Lu: “Está aqui uma, é em português.”.

S: “Vê lá, se estiveres indecisa em alguma, pegas na peça e levas...”.

J: “E vais confirmar.”.

S: “Para ver.”.

(Ri pensativa).

S: “Qual é Ri? Estás a olhar muito para essa... queres levar essa para ver se é igual?”.

(Ri acena afirmativamente com a cabeça).

S: “Vai lá à tabela.”.

(Ri dirige-se para a tabela com a peça na mão).

S: “No japonês não é? Mundo... onde é que está escrito mundo em japonês?”.

(Ri aponta para o sítio onde está escrito mundo em japonês).

J: “Boa. Parece-te?”.

S: “Tens na posição correta?”.

Ri: “Não.”.

J: “Então põe lá... Põe lá como tu achas que é a peça.”.

S: “Assim ou ao contrário? Experimenta a ver se bate certo com os caracteres que estão aí.”.

J: “Vês esta e esta.” (apontando para as duas metades da peça visto que ambas tinham uma palavra escrita em japonês).

S: “Qual é que te parece?”.

Ri: “Esta.”.

S: “Essa de cima parece-te mundo em japonês? Então vamos lá ver qual é que tu dizes que é igual. Tu viste como? Foi assim?” (põe a peça numa posição).

Ri: "Sim."

S: "Então qual é o primeiro caractere?" (referindo-se à palavra mundo). "É este não é?"

Ri: "Sim."

S: (Aponta para o primeiro caracter da palavra que está escrita na peça de dominó e para o primeiro caracter da palavra mundo, escrita na tabela) "Então, qual é o primeiro caracter? É este não é? Achas que é parecido com este?"

Lu: "Não."

Bi: "É diferente."

Ri: "Não."

S: "É diferente não é?"

Ri: "Sim."

S: "Sabes porquê? Porque este está ao contrário." (vira a peça de dominó). "Se fizermos assim este vai ser o primeiro. Achas que este caractere é igual a este? Vê lá."

Bi: "É, esse é."

S: (Aponta para o primeiro caracter da peça de dominó e para o primeiro caracter da palavra escrita na tabela) "É igual?"

Ri: "Sim."

S: "E o segundo? É igual a este?"

Ri: "Não."

S: "Então se calhar não é, pois não? Queres experimentar este?" (a outra palavra escrita na peça de dominó). "O que é que achas? Este é igual a este?"

Ri: "Não."

S: "Não achas que seja? Faz lá com o teu dedinho aqui." (passar com o dedo por cima do primeiro caracter da palavra escrita na tabela).

(Ri faz o sugerido pela S, tanto na tabela como na peça de dominó).

S: "E depois qual é que tem mais?"

(Ri repete o processo para os caracteres seguintes).

S: "Muito bem... é parecido não é? Ou achas que não? Vamos lá ver as últimas. Tem este e este." (Aponta para os caracteres). "Não é?"

Bi: "É igual."

S: "Então é igual. Está aqui escrito mundo em." (na peça de dominó).

Bi e Ri: “Japonês.”.

S: “Japonês, muito bem. Então é assim que tens que ir lá pôr... E a seguir à Ri, Bi já lá foste?”.

Bi: “Não.”.

S: “Então és tu Bi... vê bem o que é que podes jogar... podes jogar ilha na outra ponta ou podes jogar esta palavra.” (aponta para a palavra escrita numa das peças de dominó que está na ponta). “Que já não é mundo, está já é outra, queres ir à tabela confirmar?”.

J: “Ver qual é que é.”.

S: “Ver que palavra é esta. Está em japonês ou está em árabe?”.

Bi: “Hum... japonês.”.

J: “Boa.”.

S: “Japonês... então vai lá à parte da tabela do japonês e vê essa palavra tão comprida.”.

(Bi procura).

J: “Qual é a palavra que te parece?”.

(Bi começa a passar o dedo por cima dos caracteres que estão na peça do dominó como a S anteriormente sugeriu-o à Ri, sendo que de seguida faz o mesmo na palavra escrita na tabela, que lhe parece ser igual).

S: “É igual?”.

Bi: “É.”.

J: “Então o que é que quer dizer?”.

S: “E o segundo carácter?”.

Bi: “É.”.

S: “O segundo também é? E esta...?”.

Bi: “É, só que esta está maior...” (refere que a palavra escrita na tabela está escrita com caracteres maiores).

S: “Essa está maior?”.

Bi: “Não, esta.” (os caracteres da peça de dominó).

S: “Pois é, tem aqui outro carácter antes, não é? Então se calhar não é bem essa... Será a outra? Vamos experimentar a de baixo.”.

(Bi coloca a peça junto à palavra escrita mais em baixo).

S: “Vê lá... tem esse que é igual...”.

Bi: “Não, não é porque esta tem para ali e esta...”.

S: “Mas foi a Y que não escreveu muito para dentro... sabes que estas são feitas ao computador e no computador as letras ficam assim mais desenhadas.”.

(Bi confronta o que está escrito na peça de dominó com a palavra seguinte da tabela – na coluna do japonês).

S: “O que é que achas?”.

(Bi continua concentrada a confrontar).

S: “Corresponde a que figura na tabela? Corresponde a que imagem? Onde é que estão as imagens na tabela?”.

(...)

S: “Be espera... a Bi vai-te ajudar, sabes porquê? Porque ela esteve tão perto daquele character que agora vai-te explicar o porquê... Explica lá ao Be, que era ele a pôr a peça, assim explicas tu ao Be.”.

Bi: “Porque é assim, este está...”.

S: “Mas óh Bi, explica ao teu colega... tu foste pôr a avó não foi? E estiveste aqui com a peça, que pelos vistos é muito parecida com esta, com estes caracteres que estão aqui.” (na peça de dominó). “... e por isso é que tu foste logo capaz de identificar o avô não foi?”.

(Bi acena afirmativamente com a cabeça).

S: “Então mostra lá ao teu colega... Be.”.

Bi: “É que... eu sei... porque tem... aqui é o avô porque olha.” (desliza o dedo desde a imagem do avô até à palavra avô escrita em japonês).

S: “Os caracteres são iguais?”.

Bi: “São porque olha... a máquina dá bem e a caneta não.”.

S: “A Y a escrever é que ficou de outra forma não foi?”.

Bi: “Pois.”.

S: “Be... então a Bi vai lá pôr esta peça. Be, vai arranjar uma peça de avô.”.

(...)

J: “Onde vais pôr o avô?”.

(Be direciona-se para a peça já jogada onde está escrito avô em japonês).

J: “Boa.”.

(Entretanto o Be vira a peça de dominó que levou e em vez de colocar a parte da imagem do avô junto à peça já jogada que dizia avô em japonês, coloca a parte da peça que tem escrito ilha em português).

J: “Aqui está escrito avô?”.

(Be fica em silêncio a pensar).

J: “É avô que está escrito aí? Vai confirmar se é avô... Aqui está o desenho do avô mas tu estavas a pôr as letras.”.

(Be dirige-se à tabela).

J: “Está em que língua?”.

Be: “Em português.”.

J: “Em português. Então vê lá se é assim que se escreve avô.”.

Be: “Não, porque o “a” é aqui.” (na palavra “ilha” escrita na peça de dominó que tem na mão, aponta para o “i”, a primeira letra. Querendo assim dizer que na palavra “avô” a primeira letra é o “a” e não o “i”).

J: “Então o que é que está aí escrito?”.

(Be observa a tabela e aponta para a palavra ilha).

J: “E o que é isso?”.

Be: “É uma ilha.”.

J: “Está escrito ilha... então, o que quer dizer que se ali está escrito avô, tu só podes pôr uma parte da peça, qual é? Isto é ilha...” (aponta para a metade da peça que tem escrito ilha em português). “... e isto é avô...” (aponta para a outra parte da peça que tem a imagem do avô). “Qual é a parte da peça que podes pôr?”.

(Be olha para a outra ponta do dominó e percebe que esta tem uma peça com um desenho da ilha e que aí também poderá jogar a peça que tem na mão, a parte da peça que tem escrito ilha em português).

J: “Ou podes pôr... estás a pensar bem Be...”.

(Be fica pensativo e aproxima as peças).

J: “Põe.”.

S: “Isso.”.

J: “Muito bem, podias escolher essa ponta ou esta. Muito bem.”.

S: “Lu, que peças é que podes jogar?”.

(Lu procura no conjunto de peças que ainda estão por jogar).

J: “Lu, quais são as peças que podes jogar ali?”.

S: “Pensa, anda cá.” (aponta para o jogo que já está feito). “Nas pontas... o que é que tu tens ali na ponta? Tens o...”.

Lu: “Posso jogar o avô ou...”.

S: “O avô ou...”.

Lu: “Ou as letras...”.

S: “Mas nós já sabemos o que é que está aqui escrito, já fomos à tabela ver... é o quê? Não sabes vais consultar outra vez...”.

(Lu dirige-se com a peça para junto da tabela e começa à procura).

J: “Isso é em que língua?”.

Lu: “Japonês.”.

J: “Japonês... então vê o que é que está aí escrito, procura. Será assim a posição?”.

(Refere-se à posição da peça).

(Lu continua à procura, confronta o que está escrito na peça com todas as palavras escritas em japonês na tabela).

Lu: “Não sei.”.

J: “Então experimenta, dá a volta à peça, vê de outra forma... vê se assim já encontras.”.

(Lu volta a procurar).

Lu: “É avô.”.

J: “Avô. Então vai lá pôr a peça onde estava...”.

S: “Então tens que jogar o quê?”.

Lu: “Posso jogar o avô aqui e o avô ali.” (aponta para as duas pontas do jogo).

J: “Pronto, então tens que procurar avô, ou a imagem ou escrito em árabe, ou em português...”.

S: “A imagem já ali está.”.

J: “Pois, podia era ter outra. Podes jogar...”.

Lu: “E se não houver mais?”.

S: “Tem de ter.”.

J: “Tens de procurar.”.

S: “Olha o que é que te falta? Temos ali a imagem do avô e avô em japonês, ainda tens avô em árabe e avô em português... o que queres jogar?”.

J: “Em árabe ou em português?”.

Lu: “Português.”.

J: “Então vá, vê como se escreve e procura aí nas peças.”.

Bi: “Eu já sei...”.

J: “Bi mas deixa ver se o Lu... o Lu chega lá”.

(Lu agarra numa peça que tem escrito avô em português numa das metades).

J: “Muito bem Lu.”.

Bi: “Também só tem três.”.

(Lu dirige-se para a tabela com a peça na mão).

J: “Vais confirmar?”.

(Confronta as duas palavras e vê que são iguais).

J: “Avô, muito bem, vamos colocar...”.

S: “Olha óh Lu, vê já o que é que está na outra ponta da peça.”.

J: “Vai confirmar, vê o que é que diz aí. Será que é avô também?”.

(Be dirige-se para a tabela).

Bi: “Não.”.

J: “Está escrito em que língua?”.

(Lu aponta para a coluna do árabe).

J: “Que língua é essa?”.

Lu: “Árabe.”.

J: “Árabe... vê lá se encontras o que é que isso quer dizer...”.

Bi: “Avô, que eu sei. Avô, avô, avô.”.

Lu: (A confrontar o que está escrito na peça em árabe com a palavra avô escrita em árabe na tabela). “Avô só tem uma letra.”.

S: “Pois, então será qual?”.

J: “Pois é.”.

(Lu continua à procura).

Lu: “Avó.”.

J e S: “Avó.”.

J: “Muito bem.”.

S: “Vai lá pôr a tua peça no avô. Bi, podes jogar o avô ou a avó, o que é que vais jogar?”.

(B olha para a tabela).

B: “É este.” (agarra numa peça que numa das metades tem escrito avó em português e vai até à tabela para confirmar e ter a certeza).

S: “Muito bem.”.

J: “Boa.”.

S: “São as letras em... Português. E já agora, o que é que está aqui escrito?” (na outra metade da peça). “Vamos lá ver...”.

Ta: (apontando para a coluna do árabe). “É este.”.

Bi: “Eu sei, eu sei, eu sei...”.

S: “Está em árabe.”.

J: “Está em árabe Ta, boa.”.

(Bi aponta para a palavra avô escrita em árabe).

S: “É o quê?”.

Bi: “Avô.”.

J e S: “Avô.”.

S: “Vai lá jogar a avó. A Ta agora vai ver o avô...”.

Bi: “Assim?”.

J: “Não, o que é que tínhamos visto? Onde é que estava escrito avó?”.

Bi: “A avó... está aqui.”.

J: “Não.”.

(...)

J: “Onde é que tínhamos visto que estava a avó... que o Lu esteve a ver...”.

S: “Foi onde?”.

J: “Só se pode jogar nas pontas, ou aqui ou ali. Qual foi a palavra que estiveste a ver Lu?”.

Lu: (vai até à peça). “Foi esta aqui.”.

J: “E o que é que quer dizer?”.

Lu: “Avó.”.

J: “Então onde é que é Bi?”.

Bi: “É aqui.” (junto à peça que o Lu colocou).

J: “Boa. Avó em português e avó em árabe. E o que é que diz aqui Bi?” (na outra metade da peça que ela colocou). “Que estiveste a ver...”.

Lu: “Avô.”.

Bi: “Avô.”.

J: “Avô.”.

S: “Agora vai a Ma descobrir o avô.”.

(...)

J: “Onde está a palavra avô? Queres a imagem ou em que língua?”.

S: “Tem avô e avó.”.

(Ta agarra numa peça que numa metade tem uma palavra escrita em árabe).

S: “Então vai lá confirmar.”.

(Ta levanta-se e dirige-se à tabela).

S: “Onde é que está a coluna do árabe?”.

(Ta aponta corretamente).

S: “É esta... e onde é que está a ilha?”.

Bi: “Ilha, está aqui.”.

Ta: “Está aqui.”.

S: “Está aqui a ilha não está?”.

Bi: “Não, não.”.

S: “É igual?”.

Ta: “É.”.

S: “É? Então corresponde, vai lá pôr Ta.”.

(Ta coloca a peça no jogo).

(...)

S: “E deste lado temos aqui...” (da peça que a Ta jogou). “Lu, vai para a tabela que eu vou-te dizer as letras que tenho aqui. Tenho aqui... na coluna do português, a primeira letra é um “m”, a segunda letra é um “u”... Olha para a tabela.”.

J: “M, U.”.

S: “A primeira letra é um M.”.

(Lu vai até junto da S para ver qual é o M e volta para a tabela).

S: “A primeira é um M, a segunda é um U... a segunda letra é o U.”.

(Lu já com o dedo em cima da palavra mundo escrita na tabela olha para a peça que a S está a ver e volta a olhar para a palavra que desconfia que é).

S: “A terceira é um N.”.

(Continua a olhar para a peça de forma a estabelecer comparações).

S: “Batoteiro.” (risos). “A quarta é um D e a última é um O. A que imagem corresponde?”.

Lu: “Mundo.”.

S: “Ao mundo. Então Lu, o que é que nós podemos jogar aqui?”.

(Lu joga uma peça que numa metade tem o desenho do mundo e na outra metade uma palavra japonesa).

S: “Podemos jogar o mundo.”.

S: “Be, vem cá. Agora temos aqui caracteres japoneses...”.

J: “O que é que será que está ali escrito? Vai lá ver se descobres.”.

S: “Termina... termina assim com estes dois (dois caracteres iguais). És capaz de memorizar e ir à tabela rápido e ver?”.

(Be dirige-se à tabela a correr. Lu acompanha-o. Procuram os dois).

S: “Os dois caracteres pareciam um ganchinho.”.

Lu: “Eu estou a ajudá-lo.”.

(Be começa a procurar na coluna do árabe).

S: “Mas é na coluna do árabe ou do japonês?”.

Lu: “Não estamos a ver qual é que é.”.

S: “Estes caracteres...”.

(Be e Lu olham para a peça).

(S leva a peça até junto das duas crianças).

S: “Vê lá Be...”.

Be: “É este...” (apontando para o carácter em forma de “ganchinho” como a S tinha referido anteriormente).

S: “É esse, mas tem dois desses no fim.”.

Lu: “Dois desses.”.

(Continuam à procura. Lu aponta corretamente).

Lu: “Esta.”.

S: “É esse. Corresponde a que animal?”.

Lu: "Javali."

S: "Ao javali."

J: "Javali, muito bem."

S: "Então vamos procurar aqui a peça."

J: "Ou a imagem ou a palavra em árabe ou em português Be."

S: "Exatamente."

(Be agarra numa peça que numa metade tem a imagem do javali).

S: "Boa."

(Be joga a peça).

S: "E a seguir Bi? Qual podes jogar? O que será isto?"

J: "Vai ver se descobres o que é que quer dizer isto na tabela."

S: "Vai lá."

(Bi agarra na peça e dirige-se para a tabela).

J: "Está em que língua?"

Bi: "Em árabe."

J: "Então vamos à coluna do árabe..."

Bi: "É este..."

J: "E o que é que quer dizer? Vê lá o que é que quer dizer..."

Bi: "É..."

J: (desliza o dedo na linha da tabela até à imagem correspondente à palavra). "O que é que quer dizer? Tu viste que era esta é igual?" (palavra em árabe).

Bi: "É."

J: "Então e o que é que quer dizer?"

Bi: "Quer dizer avestruz."

J: "Avestruz, muito bem."

S: "Ri, qual é a próxima peça que vamos jogar? Ai não, és tu Bi, desculpa."

J: "Avestruz... podes pôr a imagem..."

(Bi vai buscar a peça que tem numa metade o desenho da avestruz e na outra uma palavra escrita em japonês).

S: "Muito bem. E agora Ri? Vem cá... Apareceu-nos agora estes caracteres, o que é que quer dizer?"

(Ri fica pensativa).

S: (Dá a peça à Ri) “Vai lá ver...”.

(Ri dirige-se com a peça na mão para junto da tabela).

J: “Não encontras Ri?”.

(Ri abana a cabeça a dizer que não).

J: “Então vira a peça, vê se assim já encontras.”.

(Ri volta a procurar).

(...)

S: “Ri, levanta-te para tentares ver. São parecidos com quais?” (coloca a peça junto às palavras escritas na tabela).

Ri: “A este.” (aponta para a palavra ilha escrita em japonês na tabela).

S: “A esse, que corresponde a quê?”.

J: “Corresponde a quê?”.

Ri: “A ilha.”.

J e S: “À ilha.”.

6ª Sessão: “De que gostámos mais?” – 4 de dezembro

J: “Lembram-se qual foi a primeira sessão que fizemos?”.

Lu: “Não.”.

Ga: “Não.”.

Ru: “A ilha das letras.”.

S: “A ilha das letras.”.

J: “Isso é o nome do nosso projeto não é Ru?”.

S: “Como é que nós começámos isto tudo?”.

J: “Lembram-se?”.

S: “O que é que vos apresentámos logo no primeiro dia?”.

J: “Que estávamos todos os meninos ainda, ainda não tínhamos o grupo.”.

Lu: “Fomos buscar a Y.”.

J: “Foi aqui na biblioteca.”.

S: “Normalmente iniciamos com quê? Com uma...”.

B: “História.”.

S: “Com uma história.”.

J: “Com uma história, foi a primeira sessão.”.

S: “Lembram-se que história foi essa?”.

Bi: “Da ilha das letras.”.

S: “Da ilha das letras. E o que é que falava essa história? Lembram-se? Quem é que se lembra?”.

Lu: “Sim.”.

S: “Lu, lembraste?”.

J: “Diz Lu.”.

Lu: “Era sobre a ilha das letras.”.

S: “Sobre a ilha das letras e mais? O que é que te lembras mais dessa história?”.

Lu: “Mais nada.”.

S: “Mais nada? Ma lembraste da história?”.

Ma: “Eu não estava aqui.”.

S: “Não estavas cá?”.

(Ma abana a cabeça a dizer que não).

J: “Não.”.

S: “Ri, o que te lembras da história da ilha das letras?”.

Ri: “Que tinha um menino...”.

S: “Havia um menino, o que é que aconteceu a esse menino?”.

Bi: “E a avó e o avô.”.

S: “A avó e o avô desse menino... Mais Ca?”.

Ru: “Procurava a ilha das letras.”.

S: “E o menino andava à procura da ilha das letras não foi Ru? Ele descobriu essa ilha Ca?”.

Ca: “Não porque ele não sabia...”.

S: “Ele não sabia onde é que ficava essa ilha pois não?”.

Ca: “E depois foi para a sua cama e viu muitos livros...”.

Bi: “Um mapa.”.

Ca: “E um mapa.”.

S: “Ele foi para a cama... e o que é que lhe aconteceu na cama?”.

Ca: “Vi um montão de livros.”.

Bi: “Um mapa.”.

Ca: “O mapa estava debaixo dos livros e ele viu...”.

J: “Isso foi quando acordou... e quando estava a dormir? Estava a...”.

(Ca imita a cara do menino retrata na ilustração da história – cara de assustado).

S: “So...”.

J: “Estava a sonhar... e foi um sonho tão...”.

Ca: “Terrível.”.

J: “Tão terrível, tão assustador... que ele quando acordou...”.

Ca: “Ficou assustado.” (volta a imitar a cara de assustado retratada na ilustração da história).

J: “Ficou assustado... e depois foi quando viu, em cima da cama...”.

Ca: “Muitos livros.”.

J: “Muitos livros e um...”.

Bi e Ca: “Mapa.”.

J: “Era um mapa de quê?”.

Ca: “Da ilha das letras.”.

J: “Era um mapa da ilha das letras.”.

S: “E ainda se lembram da última imagem do nosso livro?”.

Bi: “Não.”.

S: “Que aparecia assim um mun...”.

Bi: “... do.”.

S: “E o que é que havia à volta do mundo?”.

Ru: “Letras.”.

J e S: “Letras.”.

S: “E o que é que nós dissemos que havia em todos os cantos do mundo? Em todos os países do mundo?”.

Lu: “Caracteres e letras.”.

S: “Há caracteres e letras... todas iguais Lu?”.

Crianças: “Não.”.

S: “Falamos todos a mesma língua?”.

Bi e Ga: “Não.”.

S: “Não pois não?”.

Ma: “Eu falo em alemão.”.

S: “A Ma sabe contar em alemão...”.

Bi: “Eu sei cantar em brasileiro.”.

S: “Tu sabes cantar em brasileiro e foi a partir daí...”.

Ga: “Eu e o Be sabemos cantar em inglês.”.

(...)

S: “E foi a partir daí que nós dissemos que íamos fazer o nosso trabalho com três...”.

J e S: “Línguas.”.

S: “Não foi? Três línguas diferentes. Lembram-se das nossas línguas? Era a ilha das letras em português, a ilha das letras em...”.

(...)

Lu: “Árabe, japonês e português.”.

S: “O Be sabe... Be diz lá. Be, quais foram as três línguas? Lembraste?”.

Be: “Japonês, árabe, inglês...”.

S: “Inglês?”.

J: “Nós falámos no inglês na primeira sessão mas quais foram as línguas que nós abordámos mais, que até temos ali na nossa tabela?”.

Be: “Português... árabe.”.

J: “Árabe e? Falta uma.”.

Be: “Japonês.”.

Bi: “Japonês.”.

J: “Japonês, muito bem.”.

S: “E a partir daí, da nossa história fizemos mais atividades... fomos então lá fora, não foi Lu?”.

Lu: “Sim, buscar as letras.”.

S: “Caçar letras e descobrimos que havia letras di...”.

Lu: “Diferentes.”.

S: “Diferentes... que eram iguais, que tinham o mesmo significado, significavam a mesma coisa ou eram diferentes?”.

Ma: “Diferentes.”.

S: “Eram diferentes na sua forma não é? Pois, nós aí ainda não conseguimos descobrir mais nada. Então eram diferentes na sua forma... e a seguir que outra atividade é que

fizemos? Lembram-se? Não? Olhem para ali para cima do móvel... O que é que temos ali?”.

Bi: “Japonês, árabe...”.

Ca: “E português.”.

J: “Que atividade é que fizemos com aquelas caixas?”.

Lu: “Metemos as letras nas ilhas certas, para a caixa.”.

Su: “Muito bem. E acertaram logo à primeira?”.

Lu: “Não.”.

Su: “Não pois não? Depois o que é que aconteceu?”.

Lu: “Depois tivemos que mudar as letras.”.

Su: “Tivemos que mudar as letras. O que é que nós aprendemos? Lembras-te?”.

Lu: “Não.”.

S: “Já não te lembras? Como é que nós conseguimos dividir as letras? Como é que vocês conseguiram reconhecer as letras?”.

Lu: “Por ali...” (aponta para a tabela exposta na biblioteca, organizada com os cartões da segunda sessão). “... e por aqui.” (aponta para as os nomes das caixas que simbolizam as ilhas).

S: “Por ali, por aquela tabela não foi? E por onde?”.

Lu: “Por aqui.” (volta a apontar para a identificação/nomes das ilhas).

S: “Pela identificação da caixa não foi?”.

Lu: “E eu adivinhei esta e a Ca adivinhou esta.”.

S: “Muito bem. Então esta ilha é o quê?” (aponta para a ilha árabe). “Ainda te lembras?”.

Lu: “Árabe, árabe”.

S: “Árabe. E esta?” (ilha japonesa).

Lu: “Japonês.”.

S: “Japonês. E esta?” (ilha do português).

Lu: “Português.”.

S: “Muito bem... e agora fecha os olhos.”.

(Lu fecha os olhos e a S troca a ordem das caixas/ilhas).

S: “Podes abrir. E agora esta?” (ilha do árabe).

Lu: “Árabe.”.

S: “E esta?” (ilha do português).

Lu: “Português.”.

S: “E esta?” (ilha do japonês).

Lu: “Japonês.”.

S: “Muito bem. Ga, fecha os olhos.”.

(S volta a trocar a ordem das caixas/ilhas).

S: “Abre. Esta?” (ilha do árabe).

Ga: “Árabe.”.

(S aponta para a ilha do português).

Ga: “Português.”.

(S aponta para a ilha do japonês).

Ga: “Japonês.”.

J e S: “Boa.”

S: “Muito bem. Fecha os olhos Be.”.

(S volta a trocar a ordem das caixas/ilhas e tira um cartão de dentro de cada uma, que coloca em cima da mesa).

S: “Abre os olhos Be... esta letra pertence a que ilha?” (letra do alfabeto latino).

Be: “Português.”.

S: “Português. Podes pôr. E esta?” (letra árabe).

Be: “É árabe.”.

S: “Muito bem, árabe. E porquê? Sabes-me dizer porquê?”.

Be: “Porque as letras do árabe... estou a ver porque tem aqui estas.” (aponta para a identificação da caixa árabe).

S: “Estes pontinhos, não foi que nós falámos? Foi assim que nós reconhecemos algumas letras do árabe, não foi Bi? Lembraste dos pontinhos que falaste? Que até disseste que umas eram irmãs...” (Volta a falar para o Be). “E este?” (aponta para o cartão que ainda está em cima da mesa com um carácter japonês).

Be: “É japonês.”.

S: “Japonês, muito bem.”.

Ga: “Não é nada.”.

S: “Não é?”.

J: “Não é? Então?”.

Ga: “É do árabe.”.

Lu: “Posso ver?”.

S: “Esta é do árabe?”.

Ga: É

S: “É?”.

(S mostra o cartão ao Lu).

Lu: “Não.”.

S: “Que achas Lu?”.

Lu: “Não porque a do árabe tem assim estes *pontinhos*.” (aponta para a identificação da ilha do árabe). “... e a de japonês...” (vira a caixa para si) “... tem assim desses.” (aponta para a identificação da ilha do japonês, para os *tracinhos*).

S: “Viste Ga? Quais foram os...”.

J: “Critérios.”.

S: “Critérios...”.

Ga: “Assim é fácil porque...”.

S: “Mas nós tivemos que achar.”.

J: “Semelhanças e diferenças entre os caracteres e as letras.”.

S: “Para conseguirmos identificar, exatamente, para conseguirmos identificar a que língua pertencia.”.

J: “A que ilha pertenciam os cartões.”.

S: “Não era? A que conclusão é que chegámos? Que no árabe tinha *pontinhos* e aqui no japonês tinha...”.

J: “*Tracinhos*.”.

S: “Os *tracinhos*. E para além dos *tracinhos*...”.

Ga: “Ahhh, já percebi, porque aqui...” (aponta para a identificação da ilha do japonês), “... tem estas riscas e aqui tem outros.” (aponta para a identificação da ilha do árabe).

S: “Exatamente... e para além desses *tracinhos* havia ainda letras em que tinham estas...”.

J: “*Bolinhas*.”.

S: “*Bolinhas*... não foi? Esta atividade foi muito gira não foi?”.

Lu: “Foi.”.

S: “Nós no fim depois conseguimos perceber estas diferenças todas.”.

Ga: “E agora vamos desenhar alguma coisa?”.

J: “Mas ainda tivemos outra atividade não tivemos? A seguir a esta... que atividade tivemos a seguir aquela das ilhas?”.

Lu: “Tivemos a Y.”.

J: “Tivemos cá a Y, muito bem.”.

S: “Que era uma menina quê?”.

Lu e Be: “Japonesa.”.

J e S: “Japonesa.”.

S: “E ela esteve a falar um bocadinho...”.

(...)

S: “Mas lembram-se da atividade que nós fizemos com a Y? Estivemos acolá naquela...”.

J: “Tabela.”.

S: “E estivemos a preencher... a tabela não foi? Bi, lembraste?”.

J: “O que é que fizemos? Como é que preenchemos aquela tabela? Começámos por fazer o quê?”.

S: “Numa coluna tínhamos o quê?”.

Lu: “O português, e noutra tínhamos árabe e noutra tínhamos.”.

S: “Nesta coluna o que é que tínhamos?” (aponta para a coluna das imagens). “As...”.

Lu: “As imagens.”.

S: “As imagens da nossa história.”.

(...)

S: “Nesta coluna tínhamos...?” (aponta para a coluna das palavras em português).

Lu: “O português, as letras do português.”.

S: “As letras do português que todas juntas formam o quê? Uma?”.

Lu: “Palavra.”.

J: “Palavra, muito bem.”.

S: “Muito bem. Na terceira coluna...”.

Be: “Árabe.”.

Lu: “Tínhamos o árabe.”.

S: “Em árabe... e o que é que nós descobrimos no árabe?”.

Lu: “O árabe tinha assim esses *pontinhos*.”.

J: “Como é que se escreve?”.

S: “Escrevem como nós? Da esquerda para a direita?”.

Lu: “Não, da direita para a esquerda.”.

S: “Exatamente, da direita para a esquerda. E nós tentámos escrever não foi?”.

Lu: “Eu escrevi bem, eu só fiz uma letra...”.

J: “Correu muito bem.”.

S: “Foi gira essa experiência não foi?”.

Ga: “Eu também, também escrevi uma.”.

S: “Na última coluna temos então as palavras em...”.

Lu: “Eu não fiz só uma letra, enganei-me...”.

Bi: “Japonês.”.

Lu: “Fiz aquela, a maior.”.

S: “Em japonês, que foi a Y que escreveu e depois estivemos a dizer.”.

J: “E também estivemos a dizer as de árabe.”.

S: “Lembram-se de alguma palavra em árabe? Que nós dissemos...”.

Lu: “Não.”.

S: “Não? Por exemplo, estou-me a lembrar de *halam*.”.

J: “Sim, que é o mundo. A ilha que é *jazira*.”.

S: “*Jazira*.”

Lu: “*Jazira*.”.

S: “E do javali em japonês, que o Lu gostou muito dessa palavra, lembraste de javali em japonês?”

(Lu abana a cabeça a dizer que não).

J e S: “*inoshishi*.”.

Lu: “Shi shi.” (ri-se).

S: “Não te lembras que tu até disseste que querias ir fazer xixi?”.

J: “É javali em japonês.”.

S: “Na última atividade estivemos então a fazer o...”.

Lu: “Dominó.”.

J e S: “O dominó.”.

S: “Que foi muito divertido. Como é que nós fizemos este jogo, sabem explicar? Ri... Como é que nós fizemos Ri... Pusemos uma peça ali no meio, no chão, não foi?”.

Ri: “Sim.”.

S: “E depois? Como é que nós conseguimos descobrir estas palavras para fazermos o jogo? Tivemos que ir ver onde?”.

Ri: “No mapa.” (aponta para a tabela).

S: “No mapa, na tabela, não foi?”.

(Ri abana a cabeça afirmativamente).

S: “Tivemos que ir ver na tabela. Tivemos que ir ver na tabela o quê?”.

(...)

J: “O que é que fomos ver à tabela? Ri...”.

Ri: “Fomos ver as perguntas.”.

J: “Fomos ver o quê?”.

Ri: “As perguntas, que estão ali.”.

(...)

Ri: “Ver o que estava ali escrito.”.

S: “Ver o que estava ali escrito? Mas como é que tu fizeste? Por exemplo tinhas esta peça do dominó e como é que nós fizemos?” (mostra uma peça qualquer). “Vai lá mostrar...”.

(Ri dirige-se à tabela com a peça de dominó na mão).

J: “Como fizemos Ri? Conta lá. Tu querias saber o que estava aqui escrito e o que estava aqui escrito não era?” (Aponta para as duas palavras escritas na peça de dominó que a Ri tem na mão). “Que era para saber que peças jogar. Então como é que fazíamos? Vínhamos à nossa tabela e...”.

Ri: “Vínhamos ver.”.

J: “Vínhamos ver. Ver o quê?”.

Ri: “Ver o que está aqui escrito.”.

J: “O que está aí escrito. E como é que fazíamos? Este é que língua?” (aponta para a metade da peça que tem uma palavra em japonês).

(Ri pensa).

J: “Que língua é esta?”.

Ri: “Português.”.

J: “Esta é português? E esta?” (aponta para a outra metade da peça que tem uma palavra escrita em português).

Ri: “Inglês.”.

J: “Esta é inglês? Quais eram as línguas que nós usávamos? Português...”.

Ri: “Inglês.”.

J: “Isto é inglês Ri?” (aponta para a coluna do árabe).

(Ri abana a cabeça a dizer que não).

J: “Português, árabe e... que veio cá a Y.”.

Ri: “Japonês.”.

J: “Japonês. Então e esta língua aqui, que língua é que tu achas que é?” (aponta para a metade da peça de dominó que tem uma palavra escrita em português). “Olha lá para as letras... qual é que te parece? Quais são as letras parecidas com essas?”.

Ri: “Estas.” (aponta para a coluna que tem palavras escritas em português).

J: “E esta é a coluna do...”.

S: “Quem quer dar ali uma ajudinha...”.

Bi: “Eu, eu.”.

Lu: “Eu.”.

J: “Vem cá Lu. Explica aqui como é que nós fazíamos para descobrir o que queriam dizer estas palavras.” (palavras da peça de dominó).

Lu: “Fazíamos assim.” (coloca a metade da peça de dominó que tem a palavra escrita em japonês junto à coluna das palavras escritas em japonês).

J: “Essa palavra é em que língua?”.

Lu: “É japonês.”.

J: “Japonês. Então íamos à coluna do japonês e o que é que fazíamos?”.

Lu: “Procurávamos.”.

J: “Procurávamos...”.

S: “O correspondente, não era Lu?”.

Lu: “Sim.”.

J: “A palavra igual.”.

(Enquanto vai respondendo tenta encontrar o significado da palavra).

S: “Encontraste?”.

Lu: “Não, não está aqui.”.

J: “Não está aí? De certeza? Tem de estar.”.

Lu: “Hum...”.

J: “Óh roda o cartão a ver...”.

(Lu roda o cartão).

J: “Foi isso que nós fizemos... parece-te assim?”.

(Lu procura).

J: “Não?”.

Lu: “Não.”.

J: “Será?”.

(...)

J: “Então e esta é de que língua Lu?” (aponta para a metade da peça que tem uma palavra escrita em português).

Lu: “Português.”.

J: “Português. Então vê lá o que é que quer dizer essa palavra.”.

Lu: “Javali.”.

J: “Javali, muto bem.”.

(...)

S: “Então e o que é que nós hoje vamos fazer para última atividade?” (Fala ao mesmo tempo que agarra nos copos das canetas).

Lu: “Desenhos.”.

J: “Desenhos.”.

Lu: “Do que nós fizemos.”.

S: “Da atividade que nós mais gostámos.”.

J: “Mas se gostaste... podem fazer do que fizemos mas se gostaram de alguma em especial podem fazer o desenho dessa atividade, se gostaram de todas por igual podem fazer um desenho de todas.”.

Lu: “De todas.”.

J: “Um desenho pequenino de todas.”.

Lu: “Um quadro pequenino e fazemos.”.

J: “Um quadro... exatamente. Podes fazer um quadro pequenino.”.

S: “Se gostaram por exemplo de alguma palavra ou de algum caracter podem fazer.”.

J: “Podem ir lá copiar.” (à tabela).

(...)

Ga: “É para eu começar a fazer?”.

J: “Sim, podem começar.”.

Be: “Primeiro o nome.”.

Ga: “Primeiro o nome.”.

Anexo 14

Registo fotográfico do projeto de intervenção

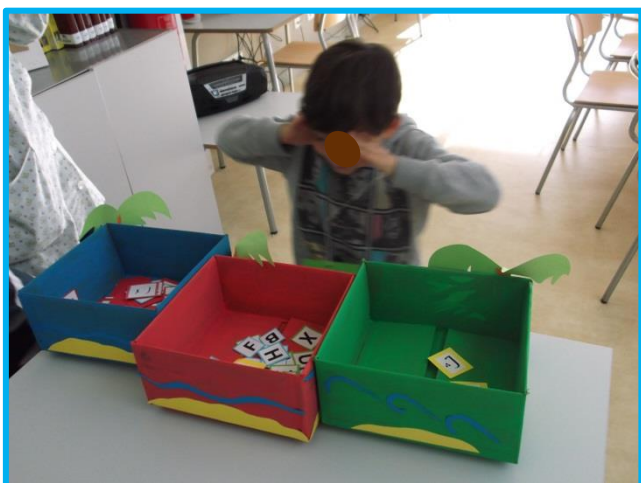
🌟 1ª sessão – “Viajar em sonho”



🌀 2ª sessão – “À caça das letras”



3ª sessão – “Vamos descobrir as diferentes ilhas”



❁ 4ª sessão – “Vamos descobrir o que falta”



5ª sessão – “Vamos jogar ao dominó”



6ª sessão – “De que gostámos mais?”

